

Schrittesser, Ilse [Hrsg.]

## **Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität**

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 258 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Schrittesser, Ilse [Hrsg.]: Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 258 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-165885 - DOI: 10.25656/01:16588

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-165885>

<https://doi.org/10.25656/01:16588>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Ilse Schrittester  
(Hrsg.)

# Begabungsförderung Revisited

Begabungsförderung als Kinderrecht  
im Kontext von Diversität

Schrittesser  
**Begabungsförderung Revisited**



Ilse Schritteser  
(Hrsg.)

# Begabungsförderung Revisited

Begabungsförderung als Kinderrecht  
im Kontext von Diversität

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**

*Dieser Band wurde von der Universität Wien und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagseite 1: © lazyllama/stock.adobe.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2284-8

## Inhalt

*Ilse Schrittemser*

Begabungsförderung Revisited:

Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität

Einleitende Überlegungen zum vorliegenden Band ..... 7

*Andrea Fraundorfer*

Begabung und ‚Begabte‘: Unumstößliche Realität oder soziales Konstrukt? .... 29

*Ilse Schrittemser*

Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung:

Von der Begabungsförderung zu den fruchtbaren Momenten des Lernens ..... 43

*Bernd Hackl und Alois Stifter*

Es ist ganz wichtig, dass ihr das versteht. Wie der Verzicht auf

Krisenzumutungen die Erschließung des Lerngegenstandes behindert ..... 69

*Sabine Freudhofmayer und Katharina Rosenberger*

Die Vielschichtigkeit des Anerkennungshandelns in der

unterrichtlichen Praxis ..... 95

*Renate Potzmann, Monika Perkhofer-Czapek und Denise Hofer*

Lehren als Lerngelegenheit – Partizipatives Lernen im Kontext von

Begabungsförderung als Kinderrecht ..... 123

*Linda Huber, Bernhard Schratzberger und Sven Sebastian Grundmann*

Begabungen und ihre Förderung:

zwischen konstruierten Realitäten und der Performanz realer Konstrukte ..... 149

*Christa Bauer und Maria Winter*

Begabungsförderung – Dilemma zwischen Anspruch und Realität ..... 161

*Julia Reischl*

„Das ist besser als eine Komödie...“

Die dramaturgische Inszenierung einer vermeintlichen Lernsituation ..... 183

*Antonia Paljakka*

Hindernisse auf dem Weg zur Begabungsförderung  
mit einem Schwerpunkt zu Bullying unter Schüler\*innen ..... 203

*Barbara Neunteufl*

Begabungen fördern, aber wie? Kompetenzen von Lehrer\*innen im  
Umgang mit Diversität im Klassenzimmer ..... 229

**Verzeichnis der Autor\*innen** ..... 255



*Ilse Schrittmesser*

## **Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität**

### **Einleitende Überlegungen zum vorliegenden Band**

#### **1 Ausgangslage**

Das Jahr 2014 war das Jubiläumsjahr für die 25 Jahre zurückliegende Übereinkunft über die Rechte der Kinder. Alle 194 Staaten, von denen die Kinderrechtskonvention unterzeichnet wurde – darunter auch Österreich<sup>1</sup> –, bekennen sich zur Respektierung und Einhaltung dieser Rechte. In Österreich wurden die zentralen Rechte in 8 Artikeln des Bundesverfassungsgesetzes am 16. 02. 2011 durch den österreichischen Nationalrat in Verfassungsrang gehoben.

Grundlegend für die Kinderrechtskonvention und für das Bundesverfassungsgesetz ist das für alle Gesetzesartikel geltende *Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip* (vgl. BGV vom 16.02.2011). Alle Entscheidungen, die getroffen werden, sollen „*in the best interest of the child*“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989), d.h. unter dem Leitmotiv des Kindeswohls getroffen werden. Sämtliche Kinderrechte sind vor diesem Hintergrund in eine Trias einzuordnen, die sich in folgenden drei Schwerpunkten zusammen fassen lässt: „protection, provision, participation“ – das Recht auf Schutz, auf Fürsorge und Förderung und das Recht auf Teilhabe.

Das Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip liest sich in Artikel 1, BGV 2011 folgendermaßen:

„Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“

<sup>1</sup> „Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes wurde von Österreich am 26. Jänner 1990 unterzeichnet, am 26. Juni 1992 vom österreichischen Nationalrat genehmigt und am 6. August 1992 durch Hinterlegung der Ratifikationsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen ratifiziert (BGBl. 1993/7). Am 5. September 1992 ist die Kinderrechtskonvention in Österreich formal in Kraft getreten.“ <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> [10.08.2018].

Ebenso hat jedes Kind das Recht „auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise.“ (Artikel 4, BGV 2011).

In Artikel 5 des BGV 2011 wird das Recht auf gewaltfreie Erziehung festgelegt – dieser Gesetzesartikel liest sich so:

„Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten. Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung.“

Die genannten Gesetzesartikel sind als „ein verbindlicher Orientierungsmaßstab für die Gesetzgebung, Gerichtsbarkeit und Verwaltung sowie auch für die Leistungen staatlicher und privater Einrichtungen“ zu verstehen (BGV 2011).

In dem im vorliegenden Band beschriebenen Forschungsvorhaben, *„Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität“* wurde der Frage aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Akzentuierungen nachgegangen, ob und wie Schulen als staatliche Bildungseinrichtungen diesen gesetzlichen Vorgaben nachkommen (vgl. Schrittemser 2017).<sup>2</sup>

Dazu werden aus der Kinderrechtekonvention vor allem Artikel 28 – Recht auf Bildung und Chancengleichheit – und Artikel 29 herangezogen, in denen die aus dem Bundesverfassungsgesetz oben zitierten Artikel 1, 4 und 5 in Hinblick auf Fragen der Bildung und Entwicklung festgelegt sind.<sup>3</sup>

Artikel 29 der UN-Kinderrechtekonvention weist darauf hin, dass die Bildung des Kindes daran ausgerichtet sein muss, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.“ (UN-Kinderrechtekonvention 1989, Art. 29).

Die unter dem Eindruck des Jubiläums 2014 getroffene Entscheidung, Begabungsförderung aus Sicht der Kinderrechte zu beleuchten, erwies sich in der Folge als grundlegende Wendung eines Verständnisses von Begabung und führte im Rahmen des Projektverlaufs zu weitreichenden Diskussionen des herkömmlichen Begabungsbegriffs, dessen widersprüchliche und mehrdeutige Facetten unter der gewählten Perspektive sichtbar werden.

Im Zuge der näheren Betrachtung wurde deutlich, dass sich die Debatte um Begabungsförderung aus unterschiedlichen, zum Teil in sich widersprüchlichen Positionen speist und sich in mancherlei Hinsicht als Versuch interpretieren lässt,

2 Das Projekt wurde in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Abteilung I/2 (Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung), den Pädagogischen Hochschulen Salzburg, Steiermark und Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durchgeführt.

3 Online unter: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [08.10.2018].

auf eine für die technologisch hochentwickelten Gesellschaften des 20. und 21. Jahrhunderts unverzichtbare Ausschöpfung der so genannten Begabungsreserven aufmerksam zu machen, dabei jedoch die Rechtsperspektive der Kinder hintan zu stellen.

Dekonstruiert man den Begriff von Begabung auf Basis der genannten Kinderrechte, so zeigt sich aus pädagogischer Sicht und vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse einer pädagogisch orientierten Lernforschung dessen deutliche Unschärfe. Verstehen wir Begabung als erhöhte Leistungsfähigkeit, so gilt deren Förderung nur einer kleinen, mit bestimmten Instrumenten zu identifizierenden Gruppe von Kindern. Versteht man unter Begabung jedoch ein Repertoire an Interessen, Fähigkeiten und Potentialen, die es – ganz im Sinne des oben zitierten Artikels 29 der UN-Kinderrechtskonvention – bei *allen Kindern* zu erkennen und zu fördern gilt, so stellt sich zunächst die grundlagentheoretische Frage, ob mit Begabungsförderung dann nicht präziser die Förderung von zunehmend selbst bestimmten Lernprozessen und die Anregung von Bildungserfahrungen als eine der grundlegenden und selbstverständlichen Aufgaben von Schule gemeint ist. Dies zieht die sowohl für Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch bildungspolitisch relevante Frage nach sich, ob und wie Schulbildung dieser ihrer Aufgabe gerecht wird. Begabungsförderung wäre vor diesem Hintergrund als Herzstück eines umfassenden, nicht nur, aber auch wesentlich durch das Schulsystem zu ermöglichenden Bildungsprozesses zu verstehen (vgl. dazu u.a. Winklhofer 2014, Weigand u.a. 2014).

Trotz der hier angesprochenen Schwierigkeit, die das Konzept Begabungsförderung vor dem Hintergrund einer kinderrechtlichen Betrachtung und seinen forschungstechnischen Unzulänglichkeiten bereitet (nähere Ausführungen dazu finden sich in den Beiträgen von Fraundorfer und Schrittemser in diesem Band), wurde es als Arbeitsbegriff im Forschungsvorhaben beibehalten. Diese Entscheidung drängte sich insofern auf, als der Begriff im Rahmen der Policy des Bildungsministeriums<sup>4</sup> eine maßgebliche Rolle als Stichwortgeber spielt und auch die am Projekt beteiligten Schulen einen Schwerpunkt unter diesem Begriff angeben.

<sup>4</sup> Zu Projektstart las sich der Wortlaut des Erlasses, auf den sich sowohl die beteiligten Schulen als auch die vorliegende Studie bezieht wie folgt: Vgl. dazu den Grundsatzterlass zur Begabtenförderung (sic!) des Bildungsministeriums (2009 noch Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur), der zu Projektstart als Rahmen für die vorliegende Studie herangezogen wurde, abrufbar unter [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2009\\_16.html](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2009_16.html) [08.10.2018]. Da heißt es eingangs: „Begabungsförderung als Unterstützung und Begleitung aller Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale ist ein zentrales Anliegen der österreichischen Bildungsarbeit. Begabtenförderung ist darin inkludiert und bezieht sich auf die spezielle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonders hohen Potenzialen bzw. besonderer Leistungsfähigkeit.“

Vgl. den aktuellen Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung des Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_25.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html) [08.10.2018], der nun etwas breiter gefasst ist. In der Präambel heißt es etwa

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wird daher zunächst einmal gefragt: Was verstehen die beteiligten Schulen, die sich für eine Mitwirkung im Projekt zur Verfügung stellten, unter Begabungsförderung und welche Motive haben die Schulen bewegt, diesen Schwerpunkt unter genau dieser Begrifflichkeit zu etablieren?

In weiterer Folge wird der Frage nachgegangen, inwiefern die seitens der Akteurinnen und Akteure genannten Vorstellungen von Begabungsförderung und deren konkrete Umsetzung pädagogisch legitimierbar sind. Werden tatsächlich Lerngelegenheiten eröffnet? Und weiter: werden Bestrebungen sichtbar, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung“ zu bringen, wie in Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention festgelegt?

Als roter Faden in den erfassten Daten ist jedenfalls festzuhalten, dass jede der unterschiedlichen Auslegungen von Begabungsförderung, die wir in unserem Forschungsvorhaben vorgefunden haben (auf Seiten der Forschung, der Policy und der Schulwirklichkeit), mit den aktuell sich stellenden Herausforderungen einer zunehmend heterogenen Schülerpopulation und alle Bereiche durchziehenden sprachlichen, ethnischen, sozialen, religiösen, Gender- und andere Diversitäten, wie wir sie gegenwärtig in den westlichen Industriegesellschaften erleben, in unmittelbarem Zusammenhang steht.

Daher werden in der Folge einige Überlegungen zu Fragen des Umgangs mit Heterogenität bzw. Diversität angestellt und der Versuch einer ersten Klärung dieser beiden Begriffe in Funktion der im Vorhaben verfolgten Fragestellungen unternommen. Dazu werden auch Erkenntnisse der pädagogischen Lernforschung näher in den Blick genommen (2). Daran anschließend werden das Forschungsdesign des hier vorgestellten Forschungsvorhabens und die damit einhergehenden methodologischen Überlegungen erläutert (3). Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die einzelnen Artikel des Bandes (4).

## 2 Begabungsförderung im Kontext von Diversität

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts nimmt der Begriff der Heterogenität in bildungswissenschaftlichen Publikationen zunehmend Fahrt auf. In Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt etwa wird er an prominenter Stelle eingeführt (Prengel 1993, 50ff.) und gewinnt nach der Jahrtausendwende weiter an Breiten-

---

„**Begabungsförderung** [Hervorh. im Original] ist ein wichtiges Bildungsanliegen des österreichischen Bildungssystems. Begabungsförderung, die auch die Begabtenförderung inkludiert, zielt auf die Unterstützung, Förderung und Begleitung aller SchülerInnen bei der ganzheitlichen Entwicklung ihrer Person und ihrer Leistungspotenziale. Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Schule die grundsätzliche Aufgabe, alle Lernenden in ihrer Potenzialentwicklung zu unterstützen.“

wirkung, nicht nur im Forschungsdiskurs, sondern auch in bildungspolitischen Fragestellungen und diversen Reformkonzepten. Heterogenität wird zum Normalfall, ja geradezu zur Leitidee der Erziehungswissenschaft deklariert (vgl. zur Analyse des Begriffs u.a. Koller u.a. 2014, kritisch auch Budde 2012).

Lässt man die Diskussion um die von manchen kritisierte Unschärfe des Begriffs zugunsten eines eher pragmatischen, am Gebrauch orientierten Verständnisses beiseite, so lässt sich Heterogenität als die Vielfalt einer Gruppe beschreiben, deren Lebensweisen in sich inkonsistent sind und die ethnische, sprachliche, soziale, Genderfragen usf. betreffende Lebenswelten mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Erwartungen, Einstellungen und Umgangsformen aufweist.

Diese Unterschiedlichkeit, sobald sie lebensweltlich erfahrbar ist, wird häufig als problematische Herausforderung verstanden – eine Haltung, die im Schulsystem relativ weit verbreitet zu sein scheint (vgl. Trautmann & Wischer 2011). Emphatisch wird dagegen gehalten, dass sich in der Unterschiedlichkeit Ressourcen und Anregungen finden, die bereichernd wirken.<sup>5</sup> In letzter Zeit ist in diesem Zusammenhang zunehmend von Diversität die Rede, wenn das Phänomen der Heterogenität angesprochen wird und Unterschiede in Bezug auf Alter, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, geistige oder körperliche Potentiale und Beeinträchtigungen, kulturelle und soziale Hintergründe, Religion, sexuelle Orientierungen und Lebensstile gemeint sind. In der Rede von Diversität schwingt im Gegensatz zum Gebrauch des Heterogenitätsbegriffs eine Positionierung mit, die sich historisch herleiten lässt (vgl. dazu Marschke 2011, 83f.). Der so genannte Diversity-Ansatz geht aus der Bürgerrechtsbewegung des 20. Jahrhunderts in den USA hervor, mit dem deklarierten Ziel, der Benachteiligung und Diskriminierung gesellschaftlicher Gruppen durch entsprechende politische Maßnahmen entgegen zu wirken.<sup>6</sup> Defizitorientierte Ansätze werden durch ressourcen- und potentialorientierte Zugänge ersetzt. „Diversity“ wird gleichsam zum Leitmotiv. Anerkennung, Respekt und Akzeptanz von Vielfalt stehen im Mittelpunkt. Nicht die Anpassung einer Minderheit an die Mehrheitsgesellschaft wird angestrebt, sondern das Eigenrecht vielfältiger Lebensweisen wird betont.

---

5 Bemerkenswert ist, dass einige Dimensionen von Heterogenität im bildungspolitischen Diskurs konstant weniger Beachtung zu finden scheinen, als andere. So werden genderspezifische Unterschiede (und diese schon länger), kulturelle und sprachliche Vielfalt, aber auch Unterschiede in Hinblick auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen wesentlich breiter diskutiert als etwa soziale Unterschiede und deren Folgen – und das obwohl die Schulleistungsstudien PISA, TIMSS und IGLU/PIRLS für Österreich aufgezeigt haben, dass Bildungserfolg in Österreich im Vergleich zu den meisten anderen europäischen Ländern überproportional nicht nur vom Migrationsstatus, sondern auch von sozialer Herkunft abhängt (vgl. u.a. Bruneforth u.a. 2016).

6 In diesem Zusammenhang ist auch die Einführung von Diversity als ökonomischem Wettbewerbsfaktor anzuführen, die darauf abzielt, durch das Ausschöpfen der Potentiale von Diversität zu größerer Wertschöpfung zu gelangen. Dieser Argumentationsstrang wird hier nicht weiter verfolgt.

Ein solches Verständnis von Diversität hat unter dem Anspruch der universellen Kinderrechte für die Frage der Begabungsförderung in der Schule weitreichende Folgen.

Ist der Bildungsauftrag von Schule so zu verstehen, dass alle Schülerinnen und Schüler das gleiche Recht auf bestmögliche Entfaltung, Entwicklung und Bildung haben, so weisen die aktuell vorliegenden Zahlen auf eine durchaus alarmierende Schieflage hin: Bildungswege scheinen (nicht nur) in der österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts nach wie vor vererbbar und von Geburt an weitgehend vorgezeichnet (vgl. Bruneforth u.a. 2016). Die Wahrnehmung der Schülerpopulation als im Grunde naturgemäß heterogen und die Akzeptanz von Diversität als ein Phänomen, das kein vorübergehender abweichender Zustand, keine Abweichung von der Norm, sondern vielmehr ein Phänomen darstellt, das bleibt, kann einen ersten Schritt darstellen, diese Schieflage zu verbessern.

Dass dieses Phänomen das Schulsystem in besonderer Weise beschäftigt, lässt sich einerseits aus dem Selektions- bzw. Allokationsauftrag der Schule und andererseits aus deren Tendenzen zur Homogenisierung ableiten. Selektion und Allokation, also Formate der Auslese und Zuteilung von Bildungschancen, sind als zentrale Funktionsmomente in institutionalisiertes Lehren und Lernen eingeschrieben. Schülerinnen und Schüler werden gemäß ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten in Schulkarrieren und in der Folge in Lebenswege eingeordnet, die aus dem Erfassen und Bewerten von Schülerleistungen abgeleitet werden. Um feststellen zu können, ob ein Schüler, eine Schülerin für die gegebenen Anforderungen der Schule bzw. des jeweiligen Schultyps geeignet ist, wird ein Standard festgelegt, den es zu erreichen gilt, damit positive Leistungen vorliegen. Dieser Standard und damit die Vorstellung eines Durchschnittschülers, an dem sich der Unterricht ausrichtet, führt zu einem homogenisierenden Bild, das eine gewisse Richtlinie darstellen soll, an dem sich z.B. das Lernangebot, das Lerntempo und in der Folge auch die Leistungsbeurteilung orientieren können. Bereits Herbart identifiziert jedoch als eines der Grundprobleme pädagogischen Handelns die „Verschiedenheit der Köpfe“<sup>7</sup> (Herbart 1851, 453). Dass die Orientierung am Durchschnitt keine befriedigende Lösung für dieses Grundproblem bietet, ist nicht neu und wurde von führenden Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder angeführt, jüngst etwa weist Fritz Bohnsack (2013) darauf hin, dass der am mittleren Können orientierte Unterricht gerade einmal ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler erreicht. Vielmehr ist der gekonnte Umgang mit großen und kleinen Unterschieden als

7 Das vollständige Zitat lautet: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das grosse Hinderniss [sic!] aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach Einer Schnur zu hobeln veranlassen.“ (Herbart 1851, 453).

konstitutiv für die Profession der Pädagog\*innen zu betrachten. Vor diesem Hintergrund stellt sich folgende Frage:

*Wie können Schülerinnen und Schüler so angesprochen werden, dass ihre Potentiale und Interessen zur Geltung kommen und Lernen sowohl im Sinne eines Erwerbs nützlicher Kompetenzen angeregt wird, als auch Wege eröffnet werden, die Lernen zu einer tief greifenden, Reflexion und Selbstreflexion im Sinne einer bildenden Erfahrung werden lassen?*

Zu dieser Frage liefert uns die neuere Lernforschung einige aufschlussreiche Erkenntnisse, die im beschriebenen Forschungsvorhaben als leitende Vorstellungen herangezogen, jedoch auch laufend hinterfragt wurden. Bevor Methodologie und Methode als die Werkzeuge zur Navigation durch das Vorhaben vorgestellt werden, wende ich mich den genannten Erkenntnissen zu, die ich in der Folge skizziere.

Befasst man sich mit dem Thema Lernen ist es aktuell nahezu unvermeidlich, John Hatties Meta-Studie zu erwähnen (vgl. Hattie 2009). Hattie versucht in seiner Analyse von mehr als 800 Meta-Studien zur Frage, wie Lernen in der Schule am besten, d.h. am effektivsten gefördert werden kann, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geben und hat damit viel Aufsehen erregt, aber auch Kritik geerntet. Vieles, was Hattie als lernfördernd bzw. -hinderlich anführt, ist bekannt und wird in zahlreichen vorangegangenen sowohl grundlagentheoretischen Untersuchungen als auch evidenzbasierten Studien thematisiert (z.B. Holzkamp 1995, Sawyer 2006, Meyer-Drawe 2008, Istance u.a. 2010, Kunter u.a. 2011). Darüber hinaus ist bei der Rezeption der vorgelegten Erkenntnisse in Betracht zu ziehen, dass die Hattie-Studie sich auf Arbeiten aus dem englischsprachigen Raum bezieht, deren Gültigkeit z.B. für den deutschsprachigen Raum und damit auch für das österreichische Schulsystem eigens zu überprüfen ist. Anzumerken ist jedenfalls, dass die Datenlage in Bezug auf das österreichische Schulsystem wenig zufriedenstellend ist, dass es demnach Forschungsarbeiten braucht, die sich mit den österreichischen Spezifika beschäftigen.

Bemerkenswert ist, dass die Schlüsse und Erkenntnisse der theoretischen Grundlagenanalysen sowie der diversen empirischen Studien, auch die der Hattie-Studie, trotz unterschiedlicher theoretischer Akzentuierungen in zahlreichen Punkten konvergieren. So besteht weitgehend Konsens, dass die Berücksichtigung der Vorerfahrung und des Vorwissens für einen erfolgreichen Lernprozess wesentlich ist. Ebenso ist Unterricht dann effektiv im Sinne der Erreichung gegebener Lehr- und Lernziele, wenn Schülerinnen und Schüler hinreichend kognitiv aktiviert werden – etwa durch das eigenständige Denken aktivierende Aufgaben und Fragestellungen, durch gezielte und gehaltvolle Rückmeldung, die den Lernenden nicht nur vermittelt, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, sondern auch konkretisiert, welche nächsten Schritte zu ergreifen sind, um im Lernprozess weiter zu kommen.

Auch das bestmögliche Nutzen der Lernzeit ist ein Faktor, der als lernfördernd betont wird – ein scheinbar selbstverständlicher Faktor, der sich jedoch, betrachtet man zahlreiche Unterrichtsstunden und die dort sichtbaren deutlichen Leerläufe, als keineswegs so selbstverständlich herausstellt. Ein wesentlicher Aspekt, der als anregend für Interesse und gelingende Lernprozesse gilt, ist die positive Erwartungshaltung von Lehrkräften, die ihrerseits die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler günstig beeinflusst. Den Schülerinnen und Schülern viel zuzutrauen, hohe Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit zu stellen, wirkt sich günstig auf die Einstellungen der Lernenden und ihre Erwartungen an sich selbst aus.

Während die herkömmliche Lernforschung vor allem um die Frage der Effektivität von Unterricht kreist, geht die pädagogische Lern- und Unterrichtsforschung der Frage nach, wie Schulunterricht bildende Erfahrungen eröffnen kann, Erfahrungen, die von Erkenntnis und Verstehen der Sache, aber auch des eigenen Zugangs begleitet werden, die eigenständiges und kritisches Denken ebenso anregen wie Selbstreflexion und Selbstvergewisserung.<sup>8</sup> Da Irritationen und Krisenmomente als konstitutiv im Lernprozess zu erachten sind, ist der Umgang mit Fehlern im Unterricht, die Art und Weise wie an Problemstellungen herangegangen wird, ein weiterer Angelpunkt für gelingende Lernförderung. Nicht das Vermeiden von Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit der Sache ist erstrebenswert, vielmehr geht es darum, diese Schwierigkeiten zuzulassen und die Schülerinnen und Schüler in ihren Versuchen, diese zu bewältigen, entsprechend anzuleiten und zu begleiten. Erst im Abarbeiten dieser Schwierigkeiten, gleichsam an den „Grenzen des Unterrichts“ (Gruschka 2010) kann zur gemeinsamen Arbeit an der Erkenntnis der jeweiligen Sache, des Themas übergegangen werden.

Folgen wir diesbezüglichen Überlegungen von Horst Rumpf (2008), so wäre zwischen Lernen als Erledigung und Lernen als Vollzug zu unterscheiden. Während Lernen als Erledigung das Ziel hätte, „den Reibungswiderstand durch die Herausforderung des Neuen und Unbekannten zu minimieren“ (Rumpf 2008, 23) und man vor allem lernt, „Antworten, Bewältigungsformen sozusagen aus zweiter Hand“ zu produzieren (ebda.), sei „*Lernen als Vollzug*“ vom anderen Ende her zu denken. Es lässt sich ein „auf die Unbekanntheiten, die Unstimmigkeiten, die auch bedrohlichen Offenheiten – es nimmt Risiken des Probierens auf eigene Faust hin, es vertraut nicht der Autorität, die Instrumente zum Zeitgewinn und zur Wegabkürzung bereit hält. Es nimmt Umwege und auch Abstürze in Kauf.“ (Rumpf 2008, 23). Betrachtet man Lernen in diesem Sinne als eine sich den

8 Andreas Gruschka formuliert in diesem Zusammenhang treffend, dass „Bildung [als] das konstitutiv krisenhafte Verstehen von bislang nicht Verstandenem“, während Lernen, wie es in der herkömmlich pädagogisch-psychologischen Lernforschung gedacht wird, „[als] das routinierte Erweitern des bestehenden Repertoires von Fähigkeiten“ zu begreifen sei (Gruschka 2011, 138).



Routinen, den Selbstverständlichkeiten entgegenstellende Erfahrung, stellt sich die Frage nach dem Auslöser, nach dem Gegenstand des Lernens. Der habe, so Meyer-Drawe, Aufforderungscharakter, sei die Quelle einer produktiven Störung, die Lernen als ein Umlernen in Gang bringt (2008, 179). Lernen sei daher weder vorrangig selbstbezüglich noch vorrangig fremdbestimmt zu verstehen, sondern: „Es widerfährt einem etwas. Das Ich wird in den Dativ gesetzt: Dies meint ein Ereignis, das sich nicht nach aktiv oder passiv bzw. nach innen oder außen sortieren lässt. Lernen als Erfahrung meint eine eigentümliche Verwicklung in eine Welt, auf die wir antworten, indem wir ihre Artikulationen aufnehmen.“ (Meyer-Drawe 2008, 16). Solch aufblitzende Momente, die auf die formulierte Beschreibung passen, sind rar und wenn sie sich denn einstellen, so verstreichen sie häufig von der Lehrkraft unbemerkt oder werden zugunsten des zu verfolgenden Standardprogramms vernachlässigt.

Das Finden solcher Szenen, in denen sich Lernen als plötzliches Verstehen, als produktive Störung zeigt und von der Lehrkraft als solche verstanden und aufgegriffen wird, erwies sich in den zahlreichen, im Projekt abgefilmten Unterrichtsstunden als die sprichwörtliche Stecknadel im Heuhaufen. Dies ist keine neue Entdeckung, dafür gibt es etliche Belege aus voran gegangenen, wesentlich breiter angelegten Vorhaben von Lern- und Unterrichtsforschung (vgl. dazu u.a. Holzkamp 1990, 1995; Gruschka 2009, 2010). Dass das Standardprogramm nahezu immer über das Aufgreifen dieser *fruchtbaren Momente* (Copei 1930) des Lernens siegt, scheint in der Logik der Schule und den dort vorherrschenden Routinen zu liegen. Was pädagogisch sinnvoll erscheint, wird im Ablauf des Schulalltags häufig als kontraproduktiv und als den reibungslosen Betrieb gefährdend eingeschätzt.

### 3 Forschungsdesign und methodologische Überlegungen

Im beschriebenen Vorhaben wurden Schulen in den Blick genommen, die sich vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangssituation Begabungsförderung gemäß dem Grundsatzterlass des Bildungsministeriums als programmatisches Ziel setzen. Gefragt wurde, wie Schülerinnen und Schüler in diesen Schulen lernen, wie sie Schule und die Begleitung durch Lehrkräfte erleben. Dazu wurde in Interviews mit den involvierten Lehrkräften und Schulleitungen nach dem Verständnis von Begabung und den damit in Verbindung stehenden Förderungsbestrebungen sowie nach den von Lehrkräften verfolgten Prämissen pädagogischen Handelns gefragt. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler stand zur Diskussion, wie die von der Schule angestrebten Initiativen bei den Lernenden ankommen, sowohl im Unterricht als auch in deren Erleben. Dieser Vorgehensweise liegt die These zugrunde, dass Lernen und Unterricht nicht allein in der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft liegen, sondern immer auch mit Vorstellungen der Schulleitung

und mit der gemeinsam entwickelten Schulkultur in engster Verbindung stehen (vgl. dazu Schrittemesser u. a. 2012).

Ziel war, zu untersuchen, inwieweit die jeweils erarbeiteten Konzepte zur Begabungsförderung der am Vorhaben teilnehmenden Schulen im Unterricht sichtbar werden und welche Lernkulturen und Kulturen des Umgangs miteinander festzustellen sind.

In der Folge wurde versucht, Gelingensmomente sowie mögliche Hindernisse zu identifizieren, um aus den gewonnenen Daten förderliche bzw. hinderliche Bedingungen von Begabungsförderung im Kontext von Diversität zu erschließen und diese den teilnehmenden Schulen als mögliche Entwicklungsimpulse zur Verfügung zu stellen. Eine Frage, die sich im Projekt letztlich aufdrängte, war die einfache und doch komplexe und nicht endgültig zu beantwortende Frage nach gutem Unterricht. Denn darum geht es in der Schule schon seit es die Schule gibt. Dass sie gesellschaftlich und historisch bedingt immer wieder unterschiedlichen Akzentuierungen unterliegt, macht sie zu jeder Zeit erneut spannend.

Am Projekt beteiligt waren eine Grundschule, zwei Allgemeinbildende Höhere Schulen, die zugleich auch Neue Mittelschule sind, zwei Gymnasien und zwei Neue Mittelschulen sowie eine Berufsbildende Höhere Schule.<sup>9</sup> Die erfassten und bislang ausgewerteten Daten beziehen sich auf die insgesamt sieben Sekundarschulen aus den drei österreichischen Bundesländern Wien, Salzburg und Steiermark.<sup>10</sup>

In den Schulen wurden jeweils zum Wochenbeginn, Montag und Dienstag, im Zeitraum von Dezember 2015 bis Ende Januar 2016 acht Unterrichtsstunden, also insgesamt über 60 Unterrichtsstunden gefilmt und halb strukturierte Interviews mit in den Schwerpunkt involvierten Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern sowie den Schulleitungen geführt.

Die Analyse der Daten erfolgte auf Basis qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung.

Die Frage nach den Praktiken von Begabungsförderung, die wir als Förderung von Interessen, Fähigkeiten und Potentialen der Schülerinnen und Schüler verstehen, als ein Ermöglichen bildender Erfahrungen, wie ich sie im vorigen Abschnitt versucht habe zu umreißen, lässt sich nicht einfach durch das Darstellen der an den Schulen üblichen didaktischen Formate – etwa Formate offenen Lernens, personalisierter Unterrichtssequenzen oder Angebote zur Vertiefung von Themenbereichen u. dergl. – oder durch die Willenskundgebung der Schulleitungen

9 Die Neue Mittelschule (NMS) ist in Österreich ein Schultyp der Sekundarstufe I, der üblicherweise von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die keine Gymnasialreife erhalten haben. Er umfasst die fünfte bis achte Klassenstufe.

10 Die Daten der ebenfalls am Projekt beteiligten Grundschule wurden noch keiner vollständigen Auswertung unterzogen und gehen daher in den vorliegenden Band nicht ein, werden aber in einer Nachfolgestudie noch näher beleuchtet werden.

und Lehrkräfte beantworten. Konkret geht es nämlich darum, nach jenen Verfahrensweisen, Interaktionsformen und Ausdrucksgestalten zu suchen, die sich als Praktiken des Umgangs im Unterricht aber auch in der Rede über den Unterricht und in der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden zeigen, um sie in Hinblick auf ihre für gelingendes Lernen und – im besten Fall – für ein Anregen von Bildungserfahrungen förderlichen oder hinderlichen Facetten zu befragen. Angelpunkt der Analyse ist dabei die Suche nach jenen *fruchtbaren Momenten des Lernens*, an denen sich ein zuweilen krisenhaftes Moment vertiefter Erkenntnis ankündigt, dessen Aufgreifen eine wesentliche Voraussetzung für eine weitergehende Entfaltung von Interessen und Fähigkeiten darstellt. Demnach geht es darum, jene impliziten Sinnzusammenhänge und Kollektivvorstellungen herauszuarbeiten, an denen sich die Akteurinnen und Akteure des untersuchten Feldes orientieren, um sie den von der pädagogischen Lernforschung artikulierten theoretischen Annahmen entgegen zu halten. Die interpretative Einstellung ist damit auf die impliziten Orientierungen ausgerichtet, die in den Erzählungen der Akteurinnen und Akteure sowie in ihren Praktiken und Interaktionen zum Ausdruck kommen und ihren gemeinsamen, geteilten „konjunktiven“ Erfahrungsraum konstituieren. Dabei gilt es, den in den Diskursen und Praktiken dokumentierten Sinn, der sich vielfach hinter dem Rücken der Subjekte entfaltet, auf die Spur zu kommen. Karl Mannheim, auf den wir uns hier beziehen, spricht in diesem Zusammenhang von der Darstellung „[der] sinngemäße[n] Stufenfolge der Zusammenhänge, die im zu beschreibenden Phänomen aufgespeichert sind.“ (Mannheim 1980, 228).

Wir greifen bei der Datenanalyse nicht nur auf die eben skizzierten Grundlagen der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003, 2011) zurück, sondern auch auf die Grundlagen der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000, 2008), da beide Ansätze das Aufdecken von latenten Sinnfiguren versprechen, auf deren Suche wir im Projekt gegangen sind. Die Entscheidung für diese beiden Verfahren erfolgte zu allererst auf Grund der Gegenstandsangemessenheit beider Ansätze – die rekonstruktionslogisch geprägte Frage nach den impliziten Orientierungen und den daraus folgenden Praktiken sowie das Vorliegen von Einzelfallstudien legen eine solche Entscheidung nahe. Zudem arbeiten die am Projekt beteiligten Forscherinnen und Forscher mit den genannten Methoden und haben daraus das Interesse entwickelt, ob und wie sich die Ergebnisse der beiden Zugänge für die verfolgte Fragestellung als fruchtbar erweisen. Während die dokumentarische Methode „das Fremde in seiner anders gearteten milieugebundenen Normalität“ zu begreifen sucht, (Bohnsack 2003, 85), fokussiert die objektive Hermeneutik auf das „Nachzeichnen der fallspezifischen Strukturgestalt in der Sprache des Falles selbst.“ (Oevermann 1981, 4). Dieser Versuch des Nachzeichnens setzt voraus, dass sequenzanalytisch vorgegangen wird und zwar im Vergleich zur dokumentarischen Methode, in der auch mit Sequenzen gearbeitet wird, nicht in thema-

tischen Einheiten, sondern mit einer strukturtheoretisch bestimmten Sequenzierung. Jede Sequenz steht für die Eröffnung eines Sprechakts, dessen konkrete Gestalt sich aus der im jeweiligen Moment getroffenen Auswahl aus den regelhaft zur Verfügung stehenden Optionen ergibt.

„Zwei grundlegend verschiedene Parameter determinieren nun eine reale Sequenz: Erstens: Auf der Ebene oberhalb der Fallstruktur liegen jene Regeln, die allgemein gültig – allerdings mit historisch unterschiedlicher Reichweite ihrer Geltung, jeweils vom Standpunkt einer gegebenen Sequenzstelle gesehen – determinieren, welche Anschlüsse sinnlogisch möglich sind bzw. welche Handlungen oder Äußerungen sinnlogisch vorausgehen konnten. Diese Regeln legen mithin den Spielraum von objektiven Möglichkeiten vernünftigen, d.h. verstehbaren Handelns fest. Zweitens: Auf der Ebene das Falles selbst bestimmt nun dessen Strukturierungsgesetzlichkeit, kurz: Fallstruktur, welche unter den möglichen Anschlüssen oder Optionen an jeder Sequenzstelle selegiert werden.“ (Leber & Oevermann 1994, 387). Jedes Element wird „unter dem *doppelten Gesichtspunkt der Schließung und der Eröffnung von Möglichkeiten* analysiert [Hervorh. im Original].“ (Oevermann 2000, 70). Die Ausrichtung an diesen beiden Parametern bedingt die konkrete Vorgehensweise der objektiven Hermeneutik, die von Sequenz zu Sequenz jene Lesarten durchdekliniert, die sich als mögliche Anschlüsse jeweils anbieten und die Hintergrundfolie erzeugen, auf deren Basis sich im Fortschreiten durch das Protokoll die Gestalt der Fallstruktur der Interpretationsgemeinschaft gleichsam aufdrängt.

Demgegenüber operiert die dokumentarische Methode mit der Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Sinngehalt, die ihrerseits die Arbeitsschritte dieser Methode bestimmt. In einem ersten Durchgang, der so genannten formulierenden Interpretation, dominiert die Frage nach dem Was, „als Entschlüsselung der thematischen Struktur der Texte“ (Bohnsack 2011, 20). In einem zweiten Schritt, der reflektierenden Interpretation, folgt die Frage nach dem Wie. Auch hier wird nun nach sinnvollen, alternativen Anschlussmöglichkeiten gesucht, die in der selegierten, konkret verwirklichten Anschlussmöglichkeit eine Regelmäßigkeit aufdecken sollen, um die spezifische Bedeutung und damit den bestimmenden Orientierungsrahmen zu erschließen.

„Die Rekonstruktion dieser Regelmäßigkeit oder Signifikanz vollzieht sich – im Sinne der dokumentarischen Methode – nun derart, dass der Interpret nach (alternativen) *Anschlussäußerungen* sucht, die genauso gut als sinnvolle Reaktionen auf die vorherige Äußerung gelten können. Der Interpret sucht also nach funktionalen Äquivalenten zu der Art und Weise, *wie*, also in *welchem Rahmen*, das mit der ersten Äußerung gesetzte Thema durch die (empirisch gegebene) Anschlussäußerung bearbeitet wird. Der Interpret bildet auf diese Weise eine *Klasse* oder *Reihe* von Anschlussäußerungen, die *homolog* sind, die also derselben Regel oder Orientierung zuzuordnen sind. Dies ist der Weg, *abduktiv* [...] eine Regel zu erschlie-

ßen und zur Explikation zu bringen.“ (Ebda.). Dabei werden – im Gegensatz zur objektiven Hermeneutik, in der mit unterschiedlichen Lesarten einer Sequenz innerhalb einer Fallstruktur operiert wird – Vergleichshorizonte herangezogen, die dem vorliegenden Ablauf entgegengehalten werden. Die hierbei leitende Frage lautet: „Wie wird dasselbe Thema in anderen Fällen – Gruppendiskussionen oder Interviews – in einer anderen Art und Weise, d.h. innerhalb eines *anderen Orientierungsrahmens* [Hervorh. v. Verf.], bearbeitet?“ (Bohnsack 2011, 21). Dieser kontrollierte Fallvergleich schließt an den zweiten Arbeitsschritt, an die reflektierende Interpretation der thematisch strukturierten Sequenzen, an.

„Im Sinne der dokumentarischen Methode,“ schreibt Bohnsack dazu, „lässt sich also die Sequenzanalyse, welche nicht nur in der dokumentarischen Methode, sondern auch in anderen Traditionen rekonstruktiver Sozialforschung als generelles Prinzip der Textinterpretation gilt, auf ein noch generelleres Prinzip zurückführen: auf dasjenige der Operation mit Vergleichshorizonten, also auf das Prinzip der komparativen Analyse.“ (Ebda.). Der abschließende Schritt führt zur Typenbildung und Generalisierung, wenn durch die Kontrastierung der Fälle bzw. der Vergleichshorizonte ein „ihnen *allen* gemeinsamer Orientierungsrahmen“ (ebda.) deutlich wird.

Beide Zugänge zielen auf das Aufdecken eines handlungsleitenden Wissens ab, das den Akteurinnen und Akteuren nicht unmittelbar explizierbar zur Verfügung steht, sich aber in den diskursiven und non-diskursiven Interaktionen, Praktiken und Routinen äußert und interpretativ erschließbar ist.

In Hinblick auf die Videoanalyse wäre hier noch anzumerken, dass neben der Sequenzialität der Interaktionen auch eine Simultanität sichtbar wird, „die durch ein *Miteinander* [Hervorh. im Original], durch ein aufeinander bezogenes körperliches, gestisch-mimisches und sprachliches Interagieren charakterisiert ist.“ (Wagner-Willi 2004, 51).

Um das Videomaterial über seinen sprachlichen Gehalt hinaus zu nutzen, wurden in der Transkription daher auch körperlich-räumliche und materiale Facetten der erfassten Interaktionen und Praktiken berücksichtigt (vgl. Wagner-Willi 2004) und laufend am Videomaterial überprüft.

## 4 Zu den einzelnen Beiträgen

Den Band eröffnet *Andrea Fraundorfer* mit einem Beitrag, der sich der Frage nach dem Verständnis von Begabung und dessen gesellschaftlichen und pädagogischen Konsequenzen widmet. Begabungen zu identifizieren sei als Diskriminierungspraxis (im Sinne einer sozialen Unterscheidungspraxis) zu betrachten und gehe in der öffentlichen Debatte häufig mit dem Interesse an einer effizienten Verwertung

menschlicher „Begabungsreserven“ und der als notwendig erachteten Förderung der Leistungsstarken einher. Einem aus dieser Perspektive essentialistisch anmutenden Begabungsbegriff hält Fraundorfer eine pädagogisch-bildungstheoretische Sichtweise entgegen, die Lernen als die Grundlage dessen, was man als Begabungsentfaltung bezeichnen könnte, versteht. Da Lernen nicht voraussetzungslos geschehe, sondern auf bereits mitgebrachtem Wissen und Können aufbaue, bestehe die Aufgabe pädagogischen Handelns auch darin, den individuell unterschiedlich mitgebrachten Voraussetzungen gerecht zu werden. Talente, Begabungen und Fähigkeiten unterlägen zudem einer kulturspezifischen Bewertung und drückten sich auch kultur- und normenabhängig aus. Vor diesem Hintergrund müsse man daher die gängigen Sichtweisen in der Begabungsförderung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit problematisieren und dabei auch die Erwartungshaltungen von Lehrer\*innen bezüglich der Leistungsfähigkeit zugewanderter und sozial schwächerer Schüler\*innen stärker als bisher in den Blick nehmen.

Im folgenden Beitrag nimmt *Ilse Schrittemser* den Diskurs rund um den Begabungsbegriff in den Blick und argumentiert, dass der herkömmliche Begabungsbegriff auf Grund seiner Unbestimmtheit und der in ihm eingelassenen Widersprüche pädagogisch fragwürdig sei. Zunächst wird an Hand zweier Unterrichtsszenen illustriert, dass es zur Förderung von individuellen Fähigkeiten und Interessen aus pädagogischer Sicht vor allem darum ginge, Lernmöglichkeiten zu eröffnen und dazu eine besondere Aufmerksamkeit für die Voraussetzungen und die Anfänge des Lernens zu entwickeln, die jedoch häufig zugunsten einer störungsfreien Abwicklung des programmartig konzipierten Unterrichtsgeschehens übergangen werden. In der Folge werden die problematischen Aspekte herkömmlicher Begabungsförderung diskutiert. Neben der Unterbestimmtheit dessen, was als Begabung zu verstehen sei wird auch kritisch auf Förderstrategien verwiesen, die zu fragwürdigen Zuschreibungen und Etikettierungen von Schüler\*innen führen können. Begabung sei, so die Schlussfolgerung, vor allem als soziales Konstrukt zu betrachten, dessen pädagogischer Nutzen auf Grund seiner im Beitrag angeführten problematischen Facetten zu hinterfragen sei. Der Fokus jedes pädagogischen Handelns sollte sich demnach weniger am Identifizieren und Vermessen so genannter begabter bzw. auch nicht oder nicht ausreichend begabter Kinder ausrichten, sondern vielmehr auf die konsequente Beobachtung und Dokumentation individueller Lernprozesse, um jene fruchtbaren Momente des Lernens aufgreifen und weiterverfolgen zu können, die sich im Interaktionsgeschehen des Unterrichts auftun und für die Lernenden zu bedeutsamen Erfahrungen werden können.

Nach diesen grundlegend kritischen Überlegungen zum Begabungsbegriff und den mit dem Konstrukt von Begabung verbundenen Strategien und Konsequenzen von Förderprogrammen folgen Beiträge, in deren Mittelpunkt die Analyse von Unterrichtssequenzen aus didaktischer, bildungstheoretischer und lerntheoretischer Perspektive steht.

*Bernd Hackl* und *Alois Stifter* untersuchen in ihrem Beitrag Strategien der Vermittlung von fachlichem Wissen und Können und zeigen dabei typische Strukturmerkmale öffentlichen Schulunterrichts auf, wie er im Rahmen des Projekts in einer 7. Schulstufe an einer der beteiligten Neuen Mittelschulen dokumentiert wurde. An Hand von Fallstudien aus dem Mathematik-, Geschichte- und dem Biologieunterricht wird rekonstruiert und analysiert, wie der Versuch einem reformpädagogischen Ansatz zu folgen und auf die vermuteten Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen, an Unterrichtspraktiken zu scheitern droht, die den Blick auf den Gegenstand verstellen und wenig Raum für bedeutsame Lernerfahrungen geben. Eingeübt werden, so die Autoren, anzuwendende Routinen, die man einsetzen könne, ohne sie begreifen zu müssen. Der Anspruch, Unterricht unterhaltsam und möglichst reibungslos zu gestalten, scheint im Vordergrund zu stehen, dies geschehe jedoch auf Kosten einer anspruchsvollen und anregende Fragen aufwerfenden Auseinandersetzung mit den Inhalten. Mögliche, sich eröffnende neue Perspektiven der Problembehandlung würden damit zugunsten eingespielter Routinen auf der Strecke bleiben.

*Sabine Freudhofmayer* und *Katharina Rosenberger* wenden sich dem Phänomen der Anerkennung im schulischen Kontext unter Rückgriff auf einschlägige Anerkennungsdiskurse zu. Anerkennung wird auf einem Kontinuum aufgespannt zwischen normativem Anspruch einerseits, der sich als ethische Kategorie sozialer Handlungspraxis begründen lässt, und analytischem Konzept andererseits, das durch die pädagogische Praxis navigieren hilft und die verschiedenen Facetten des dort auftretenden Adressierungsgeschehens offen legt. Ausgehend von der theoretischen Rahmung im ersten Abschnitt des Beitrags wird im darauffolgenden Kapitel der Blick auf konkrete Anerkennungsverhältnisse gelegt. Anhand eines Fallbeispiels aus dem Unterricht einer am Projekt teilnehmenden Sekundarschule wird rekonstruiert, wie die Akteurinnen und Akteure durch Bezugnahmen aufeinander an der gemeinsamen Herstellung konkreter Anerkennungsverhältnisse beteiligt sind. Anerkennung wird dabei nicht im Sinne universeller Achtung begriffen, sondern als Verhältnisbestimmung zwischen allen am Anerkennungshandeln aktiv oder passiv Beteiligten. In der Rekonstruktion werden die gleichzeitig bestätigenden und negierenden Momente von Anerkennung herausgearbeitet, und es wird eindrucksvoll aufgezeigt, dass der pädagogische Anspruch eines anerkennenden Unterrichtshandelns widerstreitende Dimensionen in sich trägt. Lehrkräfte wären daher bereits im Lehramtsstudium auf solcherart auftretende Mehrdimensionalität pädagogischen Handelns und damit auf die in jeder Unterrichtssituation bestehende Ungewissheit des Ausgangs vorzubereiten.

*Monika Perkhofe-Czapek*, *Renate Potzmann* und *Denise Hofer* greifen das Konzept partizipativen Lernens von Klaus Holzkamp, das an Jean Laves und Etienne Wengers Ansatz der Communities of Practice anschließt, auf. Partizipation wird als eine analytische Dimension von Lernhandlungen verstanden und Lernen als

soziale Praxis konzipiert. Die Autorinnen verweisen in diesem Zusammenhang auf die Rollenpluralität, mit der Lehrer\*innen in partizipativen Interaktionen konfrontiert sind, da sie gleichzeitig als Unterstützer\*innen und Begleiter\*innen der Schüler\*innen auf ihrem Weg zu Eigenverantwortung und Selbstbestimmung agieren sollen, um die Entwicklung der für Teilhabe nötigen Kompetenzen bei den Schüler\*innen anzuregen, ebenso aber schulische Interessen und institutionelle Vorgaben vertreten müssen. In diesem Spannungsfeld dominieren häufig institutionelle Dynamiken, Lernprozesse werden auf Bewältigungslernen reduziert. Diesem wird partizipatives Lernen als gemeinsame soziale Praxis von Lehrer\*innen und Schüler\*innen entgegengehalten. An Hand von drei Unterrichtssequenzen buchstabieren die Autorinnen aus, wie Interaktionen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen für das Eröffnen solch partizipativer Lerngelegenheiten förderlich oder hinderlich sein können.

*Linda Huber, Bernhard Schratzberger und Sven Grundmann* nehmen das Verständnis von Begabung und Begabungsförderung an einem Oberstufengymnasium mit musisch-kreativem Schwerpunkt unter die Lupe. Auf Basis der mit den Lehrkräften der Schule, den Schüler\*innen und der Schulleitung geführten Interviews zeigen sie auf, dass der Begriff von Begabung zwar inklusiv formuliert wird – als Förderung aller Schülerinnen und Schüler und deren Interessen –, dass aber letztlich doch sowohl in Bezug auf das soziokulturelle Milieu als auch in Hinblick auf die Interessen und Ressourcen der Schüler\*innen exklusiv vorgegangen wird. Bereits im Rahmen der Aufnahmeverfahren in die Schule stehen die musisch-kreativen Interessen im Vordergrund. Auch scheint das Schulprofil, so wird unter anderem mit Blick auf Bourdieu argumentiert, spezifische soziale, so genannte bildungsnahe Milieus anzusprechen, die ihrerseits wieder durch die an der Schule üblichen Praktiken im Unterricht reproduziert werden.

*Christa Bauer und Maria Winter* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welche Konstrukte von Begabungsförderung die pädagogische Haltung der Lehrkräfte an zwei untersuchten Schulen leiten. Als wesentliche Voraussetzung für einen produktiven Umgang mit unterschiedlichen Lernausgangslagen von Schüler\*innen nennen die Autorinnen die Fähigkeit, richtig einschätzen zu können, wieviel Individualisierung im Unterricht möglich ist und wieviel Eigenständigkeit in diesem Zusammenhang den einzelnen Schüler\*innen zugetraut werden kann. In der Analyse der Interviews mit den Lehrkräften und den Schulleitungen arbeiten die Autorinnen die in den Interviews artikulierten Bewältigungsversuche für den Umgang mit Heterogenität heraus und gehen in der Folge der Frage nach, ob und wie sich diese Bewältigungsversuche ins tägliche Miteinander des Unterrichts übersetzen lassen. Die Analyse macht einige Diskrepanzen zwischen den in den Interviews artikulierten Vorstellungen und den konkreten im Unterricht sichtbar werdenden Praktiken deutlich. Auf Basis dieser Befundlage stellen die Autorinnen abschließend Überlegungen an, wie die aufgezeigten Diskrepanzen überwunden werden könnten.



Drei Texte im vorliegenden Band entstanden nicht unmittelbar im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsvorhabens. Deren Autorinnen sind jedoch eng an das Vorhaben angebunden und bringen erweiternde und ergänzende Fragestellungen ein.

*Julia Reischl* widmet sich der Interaktionsordnung von Unterricht und deren Störungsanfälligkeit. Interaktionsordnung begreift sie in Anlehnung an Goffman und Breidenstein als das Ergebnis von interaktiven Praktiken, Routinen, Ritualen und basalen Regeln, die von den beteiligten Akteur\*innen meist in stillem Übereinkommen durch ihr Handeln aufrechterhalten und bestätigt werden. Die Autorin geht in der Folge der Frage nach, welche Interaktionsordnungen zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsprogramms sich im Umgang mit Störungen identifizieren lassen und wie sich diese auf das Lernen der Schüler\*innen auswirken. Zunächst wird an Hand einschlägiger Befunde der Schul- und Unterrichtsforschung ein theoretisches Tableau aufgespannt, vor dessen Hintergrund dann die qualitativ-rekonstruktiven Fallanalysen verortet werden. Routinen und Rituale werden als wesentliche Mechanismen der koordinierten Interaktion im Unterricht herausgearbeitet. Dabei spielen, so die Autorin, Praktiken des so genannten „Impressionmanagement“ als Pflege des eigenen Images und zur Nutzung von Publikums-effekten sowohl seitens der Schüler\*innen als auch der Lehrkräfte eine nicht zu unterschätzende Rolle. Im detaillierten Sezieren einer Unterrichtssequenz werden diese Praktiken sichtbar gemacht und aufgezeigt, wie sie zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung dienen, die zwar letztlich die unterrichtliche Ordnung stabilisieren, jedoch für das Lernen der Schüler\*innen wenig nützlich erscheinen.

*Antonia Paljakka* versucht, einen Blick auf die Hinterbühne des Unterrichts zu werfen und Hindernisse für lern- und bildungsförderlichen Unterricht auf drei Ebenen zu thematisieren: auf gesellschaftspolitischer, auf schulischer Ebene, sowie auf Interaktionsebene. Zunächst wird kritisch das gegliederte österreichische Schulsystem als ein möglicher Auslöser verstärkter sozialer Selektion dargestellt, die zu einer im europäischen Vergleich erhöhten Vererbung von Bildungschancen zu führen und Bildungswege früh in Einbahnstraßen zu lenken scheint. Richtet man den Blick von der Systemebene auf die Ebene der Einzelschule, deren Schulkultur durch ein Gefüge von Werten, Normen und Regeln geprägt ist, so ließen sich in den Daten des hier beschriebenen Forschungsvorhabens diskriminierende – im Sinne von Unterschiede festschreibende – Effekte erkennen, wenn etwa an einer Schule, die als Integrationsschule geführt wird, Etikettierungen zur inneren Diskrimination leistungsfähiger und weniger leistungsfähiger Schüler\*innen eingeführt werden. Auf der Interaktionsebene schließlich, gehörten die pädagogische Beziehung und die Beziehungen der Peers untereinander zu den ausschlaggebenden Faktoren für gelungene Lern- und Entwicklungsprozesse. Die Bedeutung der Ausgestaltung dieser Beziehungen werde vor allem dort sichtbar, wo sie misslingt – im Extremfall wenn Phänomene wie Bullying oder Mobbing auftreten. Vor dem

Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen wird der Versuch unternommen, eine pädagogische Re-Interpretation des Phänomens von der individuell orientierten Opfer-Täter Logik weg und hin zu einem Verständnis von Bullying als soziales Geschehen vorzulegen, in dessen Verlauf sich Täter- und Opferrollen gegenseitig konstituieren. Resümierend widmet sich die Autorin der Frage, welche Unterstützung und auch welche Kompetenzen Lehrpersonen brauchen, um Bullying rechtzeitig zu erkennen und pädagogisch angemessen dagegen vorzugehen. *Barbara Neunteufls* Beitrag schließt an das Thema Kompetenzen von Lehrpersonen nahtlos an und geht der Frage nach, wie lernwirksamer und Bildungsprozesse anregender Unterricht durch eine auf diese Ziele ausgerichtete Lehrer\*innenbildung sicher gestellt werden kann. Sie greift in ihrem Beitrag auf Daten des hier vorgestellten Forschungsprojekts zurück und bearbeitet diese Daten unter der Perspektive der Lehrer\*innenbildung und mit Blick auf erforderliche Kompetenzen von Lehrkräften in Zeiten diverser Klassenzimmer. Die Autorin untersucht auf Basis aktueller Erkenntnisse der Professionalisierungsforschung qualitativ-inhaltsanalytisch die Äußerungen der im Projekt interviewten 40 Lehrkräfte und deren jeweiliges Verständnis des Begabungsbegriffs und der Begabungsförderung. Sie stellt fest, dass sich die genannten theoretischen Kompetenzmodelle mit den von den Lehrkräften als für den lernförderlichen Umgang mit einer heterogenen Schüler\*innenpopulation wesentlich genannten Kompetenzen durchaus decken. Nicht nur auf Basis der theoretischen Modelle, sondern auch in der Praxis scheint offenbar weitgehend klar zu sein, welche Kompetenzen zum Umgang mit Diversität und zur Förderung individuell unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen hilfreich wären. In der erlebten Schulwirklichkeit sei jedoch – wie die Auswertung der Interviews zeigt – seitens der Lehrkräfte von einer teilweise unbefriedigenden und problematischen Situation die Rede. Diese Hinweise unterscheiden sich allerdings, differenziert man zwischen den Äußerungen der Lehrkräfte an den unterschiedlichen Schulen. So scheint es Schulen zu geben, die dem Phänomen Diversität mit einiger Selbstverständlichkeit begegnen und den Fokus auf die Stärken von Schüler\*innen zu legen versuchen, während in anderen am Projekt beteiligten Schulen die Lehrkräfte große Schwierigkeiten mit dem Anspruch der Begabungsförderung in diversen Klassenzimmern zu haben scheinen. Abschließend weist die Autorin in Hinblick auf die Lehrer\*innenbildung darauf hin, dass bereits bei Aufnahmeverfahren an Universität und Hochschule dem Phänomen Diversität mehr Aufmerksamkeit zu schenken wäre, um bereits Studieninteressierten bewusst zu machen, dass diverse Schüler\*innenpopulationen als fester Bestandteil der Schul- und Unterrichtsrealität zu betrachten sind.

Wie ein roter Faden zieht sich durch alle Beiträge die vielleicht auf den ersten Blick trivial wirkende Erkenntnis, dass ein kompetenter und sensibler Umgang mit den ganz unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen, die Kinder in die Schule mitbringen, eine maßgebliche Bedingung für gelungene Lernprozesse darstellt.

Fragt man nach den Konsequenzen, die diese Erkenntnis zwingend nach sich ziehen müsste – in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, auf das zur Verfügung-Stellen von Ressourcen und Unterstützungssystemen an den Schulen ebenso wie mit Blick auf die Gestaltung lernförderlicher Schulkulturen –, so wird die Vielschichtigkeit des Phänomens Diversität deutlich, dessen jeweilige und in sich selbst diversen sozialen Konstruktionen in allen pädagogischen Handlungsweisen zum Ausdruck kommen (vgl. Budde & Hummrich 2015). Unter der Perspektive der Kinderrechte wäre auf die Benachteiligungsrisiken von Kindern einzugehen, deren vermehrte Beachtung nicht nur im Verantwortungsbereich pädagogischer Akteur\*innen liegt, sondern auch durch die politische Bewertung des in den Kinderrechten festgeschriebenen Leitmotivs, alle Entscheidungen seien „in the best interest of the child“ zu treffen, entstehen. Spätestens an dieser Stelle ist auch die Frage nach dem Verhältnis von Politik und Pädagogik zu stellen, um die darin angelegten Inklusions- und Exklusionsdynamiken zu beleuchten.

## Literatur

- BMWi: Erlass zur Begabungs- und Begabtenförderung des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_25.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html) [08.10.2018].
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. durchges. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, Ch. (Hrsg.) (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (4), 522-540.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Online unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11569/pdf/Erziehungswissenschaft\\_2015\\_51\\_Budde\\_Hummrich\\_Inklusion.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11569/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Budde_Hummrich_Inklusion.pdf) [08.10.2018].
- Copei, F. (1995/1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 3. erg. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie Band 10. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gruschka, A. (2011): Der empirische Blick auf das Unterrichten als empirischer Prozess. In: W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 130-144.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of More than 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Abingdon: Routledge.
- Herbart, J.-F. (1851): Aphorismen zur Pädagogik. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts Sämtliche [sic!] Werke, Bd. 11, Schriften zur Pädagogik. Leipzig: Verlag v. Leopold Voss.

- Holzkamp, K. (1990): Lehren als Lernbehinderung. Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, »Erziehung und Lernen im Widerspruch«, am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlichung in: Forum Kritische Psychologie 27 (1991): Argument-Verlag, 5-22.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag.
- Istance, D., Dumont, H. & Benavides, F. (Hrsg.) (2010): The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD.
- Koller, H.-Chr., Casale, R. & Ricken, N. (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Leber, M. & Overmann, U. (1994): Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 383-427.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Hrsg. von Kettler, D., Meja, V. & Stehr, N. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marschke, B. (2011): Interkulturelle Arbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: B. Marschke & H.-U. Brinkmann (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 79-92.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Overmann, U. (1981): Die Methode der Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Unveröff. Manuskript.
- Overmann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 58-156.
- Overmann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-77.
- Prenzel, A. & Winkhofer, U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge, Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. & Winkhofer, U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rumpf, H. (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. In: K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, 21-32.
- Sawyer, K. R. (2006) (Hrsg.): The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Schäfer, A. & Thompson, Ch. (2010) (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schrittesser, I. (2017): Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen. Endbericht. Redaktion Monika Perkhof-Czapek. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Schrittesser, I., Fraundorfer, A. & Krainz-Dürr, M. (2012): Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen. Wien: facultas.wuv.

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., 49-66. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-270079> [08.10.2018].
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Winklhofer, U. (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 57-70.



*Andrea Fraundorfer*

## **Begabung und ‚Begabte‘: Unumstößliche Realität oder soziales Konstrukt?**

### **1 Einleitung**

Der folgende Beitrag greift den Begriff der Begabung und Diskurse rund um Begabte und ‚Begabtheit‘ (giftedness) auf. Dazu werden zunächst die psychologische und die pädagogische Perspektive kontrastiert, wobei die pädagogische Sichtweise, die die grundsätzliche Bildsamkeit des Menschen und die in jedem Menschen vorhandene und zu entwickelnde Potentialität ins Zentrum stellt, ausführlicher dargestellt wird. Im nächsten Schritt wird Begabungsförderung als Teil eines inklusiven Verständnisses von Lehren und Lernen konzipiert, das die gängige Unterscheidungspraxis zwischen ‚begabt‘ oder ‚unbegabt‘ zu durchbrechen versucht. Einen interessanten Ansatz, der in eine ähnliche Richtung weist, stellt Borlands kritisches Konzept der „Gifted Education Without Gifted Children“ dar. Auch hier werden gesellschaftliche Zuteilungen zu der einen oder anderen Gruppe und die dahinter liegenden Zuschreibungen aus pädagogischer Sicht hinterfragt. Der letzte Abschnitt des Beitrags beschäftigt sich mit der Frage, welche Bedeutung der Begabungsförderung im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität zukommt und welche Herausforderungen sich daraus für das pädagogische Feld ergeben.

In unserer Alltagssprache verwenden wir meist unhinterfragt den Begriff der ‚Begabung‘ für ein Phänomen, das hinter einem außergewöhnlich erscheinenden bzw. außerhalb der Norm liegenden Wissen und/oder Können vermutet wird. Dabei scheint jeder von uns mehr oder weniger diffuse Vorstellungen davon zu haben, worin eine solche Begabung – oder ein bestimmtes Talent – besteht. Betrachten wir die Begriffe ‚Begabung‘ oder ‚Begabtheit‘ (engl. *giftedness*) näher, wird offensichtlich, dass eine gewisse semantische Unsicherheit bzw. Verwirrung herrscht, die sich vor allem dann verdichtet, wenn eine wissenschaftliche Untersuchung der Begriffe und der damit verbundenen Konstrukte in Angriff genommen wird. In unseren alltagssprachlichen Einschätzungen leiten uns verinnerlichte gesellschaftliche und kulturspezifische Vorstellungen, die wir meist nicht weiter hinterfragen und die ‚Begabung‘ bzw. ‚Begabtheit‘ als etwas (Natur-)Gegebenes erscheinen lassen. Auch Pädagog\*innen hegen häufig solche Vorstellungen, die

einen essentialistischen Kern annehmen, der genetisch determiniert erscheint. Die Erzählung von ‚natürlichen Begabungen‘ und ‚angeborenen Talenten‘ hält sich trotz des Wissens, *dass es die vielschichtigen Sozialisations-, Lern- und Bildungserfahrungen sind*, die sich als zentral für die Herausbildung von Wissen und (außergewöhnlichem) Können erweisen.

## 2 Psychologische versus pädagogische Perspektive?

Grob lassen sich zwei Diskursstränge in der Begabungsliteratur der letzten Jahrzehnte ausmachen (vgl. dazu auch den Beitrag von Ilse Schrittmesser im vorliegenden Band). Der vorwiegend von der (differenziellen) Psychologie beeinflusste Diskurs fokussiert auf die Anwendung von psychometrischen Verfahren, also Intelligenz(-messungen) und darauf basierend auf Begabungsmodelle, die das Phänomen ‚Begabung‘ in multifaktoriellen Schemata zu erklären versuchen. Dabei wird häufig implizit davon ausgegangen, dass Begabungen etwas bereits im Menschen Vorhandenes, Solides sind und sich durch (Hoch-)Leistungen zeigen; Intelligenz und (kognitive) Begabung korrelieren demnach und werden – um schließlich als (Hoch-)Leistungen sichtbar zu werden – von diversen Persönlichkeitsaspekten wie etwa (Leistungs-)Motivation, Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen, Selbstregulation etc. moderiert. Die Verwendung eines psychologischen Begriffs- und Methodenrepertoires deutet schon darauf hin, dass vorwiegend die Person in ihrer physisch-psychischen Verfasstheit in den Blick gerät und die Umwelt moderierend dargestellt wird. Die Art und Möglichkeiten der Diagnostik von (Hoch-)Begabung und die daran anschließende (psychologische) Beratung stellen sich in diesem Diskursstrang als eine der zentralen Fragestellungen dar. In dieser Lesart von Begabungen wird davon ausgegangen, dass diese über normierte Verfahren identifizierbar seien und als solche schon bestünden, bevor es zur Sichtbarkeit in Form eines offensichtlichen Wissens oder Könnens kommt. Ziegler hat in diesem Zusammenhang auf die Gefahr der Reifikation hingewiesen, d.h. dass einer alltagssprachlichen Vorstellung wie die der Begabung eine reale Existenz zugeschrieben wird (vgl. Ziegler 2008, 16).

Anknüpfend an die dargestellte Konzeptionierung wird heute versucht, Begabungen im Heranwachsenden mit einschlägigen Verfahren zu identifizieren, um diese daran anschließend gezielt fördern zu können. Diesem Verständnis entsprechende Begabungsmodelle werden ausreichend in der Literatur dargestellt (vgl. Heller & Mönks 2014; Perleth 2016 u.a.) und finden auch in der Fort- und Weiterbildung von Lehrer\*innen und Psycholog\*innen breite Verwendung. Nicht selten wird diese Sichtweise auf Begabungen mit einer ökonomistischen Perspektive verquickt, die die möglichst effiziente Verwertung menschlicher ‚Begabungsreserven‘ und ‚menschlichen Humankapitals‘ anstrebt. Gesellschaftlich-ökonomische Interessen



fordern in diesem Zusammenhang die verstärkte Förderung der ‚Begabten‘ und damit potentiell Leistungsfähigen der Gesellschaft, die Herausbildung von gesellschaftlichen Eliten und Exzellenz steht im Vordergrund. Durch gezielte Auswahl, Wettbewerb und Training bzw. konsequente Förderung sollen außergewöhnliche Leistungen und Exzellenz erreicht werden. Damit soll insgesamt gesellschaftlich ein Wettbewerbsvorteil generiert werden.

Häufig überlagert die genannte Argumentation die für Bildungsinstitutionen viel gewichtigere Begründung, warum Potentiale von Kindern und Jugendlichen gefördert werden sollen: Es gibt – neben den einschlägigen schulrechtlichen Bestimmungen – einen pädagogisch *und* menschenrechtlich begründeten Anspruch des Heranwachsenden auf eine möglichst optimale Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen und damit auf die Entfaltung der eigenen Potentiale (siehe UN-Menschenrechtskonvention Artikel 26 und UN-Kinderrechtskonvention Artikel 28). Das Recht auf Bildung schließt mit ein, dass die Entwicklung der Potentialität eines Heranwachsenden und damit die Aneignung von Wissen und die Herausbildung eines (außergewöhnlichen) Könnens *in pädagogisch-didaktisch geeigneter Weise* ermöglicht werden.

In Abgrenzung zum oben genannten psychologischen Diskursstrang argumentiert der hier vertretene Ansatz aus pädagogisch-didaktischer, bildungstheoretischer und kinderrechtlicher Perspektive. Demnach sind Begabungen grundsätzlich in jedem Menschen angelegte Entwicklungspotentiale, die es auszugestalten gilt und für deren Ausprägung es entsprechende pädagogisch-didaktische Settings braucht. Der in der Pädagogik diskutierte Begriff der Entwicklungs Offenheit des Menschen entspricht die grundsätzliche Unbestimmtheit von latenten Begabungen, die sich erst in der sozialen Interaktion und damit in mannigfaltigen Lern- und Bildungsprozessen entfalten können. In der Frage nach der Entfaltung der menschlichen Kräfte durch Bildung ist dieser Topos bereits von Humboldt in die pädagogische Diskussion eingebracht worden. Mit Humboldt könnte man von ‚Kräften‘ sprechen, die sich im Bildungsprozess nach und nach ausformen und erst aus der Perspektive eines relationalen Geschehens, des sich ausdifferenzierenden Ich-Welt-Verhältnisses, verständlich werden (vgl. Humboldt 2012 und Künkler 2011). Bildung wird hier in einer geisteswissenschaftlich und bildungstheoretisch orientierten Tradition als ein zur Selbst- und Weltreflexion befähigender Prozess verstanden, der grundsätzlich durch Unabgeschlossenheit und Zukunfts Offenheit geprägt ist. Damit verbunden ist der normative Anspruch, junge Menschen in das Selbstdenken und in die Eigenverantwortung zu führen, also die Ausbildung von Mündigkeit und Reflexivität in Bezug auf die eigene Person und auf Welt im Sinne der ‚Anderen‘ und des ‚Anderen‘.

Grundlage des Bildungsprozesses ist die Bildsamkeit des Menschen, die auf ein stets im Entstehen begriffenes Bildungssubjekt verweist, also auf eine „im Werden begriffene Identität des Menschen, die nicht auf Einseitigkeit und Bestimmtheit,

sondern auf Vielseitigkeit und Offenheit angelegt ist und zur Voraussetzung hat, daß wir uns gegenseitig als an unserer Bestimmung arbeitende Subjekte anzuerkennen“ (Benner 1994, 307). Die Bestimmung des Menschen in dieser Lesart ist die Bestimmung zur Humanität, zu einer entwickelten Form der menschlichen Existenz, die Barbarei, Krieg und die Zerstörung unserer Lebensgrundlagen endgültig überwunden hat. Die Vernunft wäre demnach die höchste Begabung des Menschen und in diesem Sinne sprach Heydorn von Bildung als dem Versuch, „den Menschen zum Menschen zu begaben“ (Heydorn 2004, 282).

Eine pädagogisch-bildungstheoretische Perspektive auf den Begabungsbegriff wendet sich gegen ein naturalistisches, essentialistisches Begabungskonstrukt, das Unterschiede zwischen Heranwachsenden festschreibt und eine soziale Hierarchisierung in Form von ‚(hoch-)begabt‘ und ‚unbegabt‘ (oder gar ‚minderbegabt‘) vornimmt. Viel mehr nimmt sie in den Blick, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Sozialisations- und Bildungsvoraussetzungen ihre Bildungslaufbahn beginnen und sich über die Bildungsbiographie hinsichtlich ihrer Lern- und Bildungsbewegungen erheblich unterscheiden können und diese Diversität (oder um mit Herbart zu sprechen: die „Verschiedenheit der Köpfe“) als ein Faktum und damit als Grundlage für die Planung pädagogisch-didaktischen Handelns anerkannt wird (vgl. Herbart 1808). Begabung wird hier also nicht als etwas Vorgängiges im Menschen, als ‚innate talent‘ im Sinne einer genetischen Bestimmung definiert, sondern als ein allen gegebenes Potential für Lern- und (Selbst-)Bildungsprozesse, das sich *abhängig* von der sozialen Umwelt und der entsprechenden Förderung und Unterstützung *mehr oder weniger stark* ausprägt.<sup>1</sup> Damit kommen Lernen und Lehren in den Blick. Und genau diesen Blick auf die im Unterricht und im sozialen Raum Schule stattfindenden Lern- und Lehrprozesse (wie also Lernprozesse didaktisch sinnvoll induziert, angeleitet und begleitet werden) gilt es zu schärfen.

Dass sich Begabungen später als fundiertes Wissen und Können bzw. als sichtbare Leistung und Expertise in einem bestimmten Bereich zeigen, ist das Ergebnis eines langfristigen, meist angeleiteten Prozesses, der – wie jeder Lernprozess – sozial fundiert ist. Die Expertiseforschung, die sich zum Ziel gesetzt hat, exzellente Leis-

1 Die Funktionalität und Potentialität unseres Gehirns und damit der menschlichen Lernfähigkeiten werden derzeit von der Neurobiologie intensiv beforscht. Mit *Neuroplastizität* bezeichnen Neurowissenschaftler\*innen die Fähigkeit des Gehirns, sich ständig an neue Herausforderungen anzupassen und dazu zu lernen. Das Gehirn und damit die äußerst komplexe Struktur der neuronalen und synaptischen Vernetzung sind bis ins hohe Alter flexibel und formbar. Bisher wurde noch wenig dazu publiziert, wie die Erkenntnisse der Neurobiologie für den Diskurs rund um die Entfaltung von Begabungen genutzt werden können. Die Erfassung der Komplexität menschlicher Lernprozesse und ihrer psycho-physiologischen Grundlagen könnte jedoch einen wichtigen Beitrag dazu leisten, wie sich Begabungen – konzipiert als menschliche Potentiale – frühkindlich entwickeln und über die Lebensbiographie hinweg ausdifferenzieren (vgl. dazu Forschungsperspektiven der Max-Planck-Gesellschaft 2010).

tungen in ihrer Entstehung zu erforschen, spricht in diesem Zusammenhang von ‚deliberate practice‘, also einer konsequenten, absichtsvollen und durchdachten Übungspraxis, die zu einem außergewöhnlichen Wissen und Können führt (vgl. Ericsson et al. 1993 sowie Gruber & Ziegler 1996). Lernen, Sich-Aneignen, Üben und stetes Reflektieren, was gelernt wurde: das sind die prozesshaften Grundlagen, auf denen sich die Ausdifferenzierung des Menschen zur unverwechselbaren Individualität vollziehen. Lernen – verstanden als die (Lebens-)Praxis der kontinuierlichen An- und Zueignung von Welt und des in ihr zur Verfügung stehenden Wissens und Könnens – ist die Basis für die Ausprägung dessen, was wir als Begabung und später dann als (herausragende) Leistung bezeichnen. Die Pädagogik steht demnach, so Bernd Hackl, stets „im Zeichen der Aufgabe, den Prozess der Aneignung der menschlichen Kultur durch seine systematische interaktive Unterstützung zu befördern“ (Hackl 2017, 15). Der zugrunde liegende, *pädagogische* Lernbegriff, wie er hier forciert wird, „[...] muss das Lernen vielmehr so konzipieren, dass vorstellbar und verständlich wird, in welcher Weise das Individuum sich kulturelle Gegebenheiten aneignen und dabei interaktive Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen kann“ (ebd.). Begabungen entfalten sich, indem sich Menschen ihre Welt durch Lernen mehr oder weniger systematisch aneignen und diesen Lernprozess mit Hilfe anderer in bestimmten Domänen des Wissens und Könnens vorantreiben. Dieses Lernen beruht grundsätzlich auf drei Funktionsaspekten, dem „Probieren, Imitieren und Reflektieren, es baut auf bereits Gelerntes auf und bildet die Grundlage für weiteres Lernen“ (ebd., 17). Konzipiert man Lernen als einen integralen Bestandteil bzw. durchlaufenden Aspekt unserer gesamten Lebenspraxis, so muss das Phänomen jedes Lernvorgangs auf der Grundlage eines konkreten lernbiografischen Vorkönnens und Vorwissens betrachtet werden. Bereits erworbenes Wissen und Können zeigen sich wiederum verbunden mit entsprechenden emotionalen und motivationalen Dispositionen, die das Lernen zu mehr oder weniger Erfolg führen. Um menschliche Potentiale zur Entfaltung zu bringen und damit sich Begabungen in konkretem (überdurchschnittlichem) Wissen und Können ausdrücken können, bedarf es also angestrenzter Lern- und diffiziler kognitiver, künstlerisch-kreativer oder psychomotorischer Ausdifferenzierungsprozesse, die erst durch die soziale Interaktion in geeigneter Weise stattfinden können. Die oben genannte ‚deliberate practice‘ ist Teil dieses fortgeschrittenen Lernens, das ein Mensch praktiziert, wenn er seine Könnerschaft, seine Expertise oder Exzellenz in einem bestimmten Feld wie der Musik und Kunst, der Wissenschaft oder des Sports ausbaut und sukzessive verfeinert. Meisterschaft in etwas zu erreichen, wie dies in früheren Zeiten noch im Handwerk praktiziert wurde, drückt genau das aus: wir werden in einer Domäne vom Schüler (oder früher: Novizen) zum Meister in einer Disziplin.

### 3 Begabungsförderung als Teil eines inklusiven Verständnisses von Lehr- und Lernsettings

Im Sinne eines inklusiven Verständnisses von Lernen und Lehren zielt pädagogisch-didaktisches Handeln auf das individuelle Voranschreiten *aller* Lernenden durch Lehr- und Lernsettings, die den unterschiedlichen Lernausgangslagen und dem jeweiligen Vorwissen und Können gerecht zu werden versuchen. Einer Bevorzugung derer, die ohnehin (kognitiv) entwicklungsakzeleriert und aufgrund ihres sozialen Bildungskapitals zu einem vertiefteren und schnelleren Wissenserwerb fähig sind, wird damit ebenso eine Absage erteilt wie dem Ignorieren, dass eben diese Jugendlichen auch ein Recht auf eine adäquate Förderung ihrer Interessen haben. Der pädagogische Anspruch hier wäre, kompensatorische Förderung, die auf den Ausgleich noch nicht erworbener, aber altersmäßig erwartbarer Fähigkeiten anstrebt, nicht auszuspielen gegenüber einer ebenso notwendigen Förderung von leistungsstarken und hochmotivierten Schüler\*innen, sondern zu versuchen, beiden Gruppierungen (und natürlich auch allen anderen dazwischen) möglichst gerecht zu werden.

Problematisch erscheint die gängige Diskriminierungspraxis (als die soziale Praxis, die Unterscheidungen vornimmt und Unterschiede im sozialen Raum konstruiert), die mit der Verwendung der Adjektive (hoch)begabt/unbegabt einhergeht. Ähnliche Unterscheidungspraxen finden sich in den Zuschreibungen behindert/nicht behindert; autochthon/zugewandert; farbig/nicht farbig etc. Heranwachsende einer solchen Unterscheidungspraxis zu unterwerfen, widerspricht grundsätzlich der oben referierten Entwicklungs- und Lernfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Mit dieser Entwicklungsoffenheit geht die pädagogische Haltung einher, kein Kind als mehr oder weniger förderungswürdig und lernfähig zu betrachten und Kinder – aufgrund von sozialen Zuschreibungen – in unterschiedliche Kategorien aufzuteilen. Das häufig in der Praxis anzutreffende gegenseitige Ausspielen von Förderbedarfen (einerseits im Hinblick auf ‚kompensatorische‘ Förderung und andererseits in Bezug auf besonders konstatierte Leistungsfähigkeit) ist aus pädagogischer Sicht abzulehnen. Jedem Kind steht jene Förderung zu, die es zu gegebenem Zeitpunkt seiner Bildungsbiographie braucht, um die nächsten Lern- und Bildungsschritte bewältigen zu können. Damit wird auch jenen Bemühungen eine Absage erteilt, die nur einige wenige Kinder herausgreifen und gezielt fördern, um aus diesen die späteren gesellschaftlichen und ökonomisch gut situierten Eliten heranzubilden. Letzteres widerspricht zutiefst jeder genuin pädagogisch und menschenrechtlich begründbaren Herangehensweise, die Entwicklung selbstbestimmter, für sich denkender, mit vielseitigen Fähigkeiten ausgestatteter Menschen zu ermöglichen, die die Basis einer humanen Gesellschaft bilden. Der Anspruch einer – im weitesten Sinne inklusiven – Bildung ist damit, keinen einzigen Menschen von adäquater Förderung und Unterstützung auszu-

schließen und Fähigkeiten auch dort zu antizipieren, wo sie noch als Potenziale schlummern. Lern- und Bildungsfähigkeit sind also grundsätzlich jedem Menschen zuzuschreiben. Tobias Künkler bringt diese pädagogische Setzung auf den Punkt, indem er die Ermöglichung von Lernprozessen dort verortet, „wo Lernen das Lernen (positiv) zugetraut wird und die einhergehende Transformation des lernenden Subjekts von den anderen überhaupt zugestanden wird, d.h. man ein Anderer werden *darf*. Pädagogisch bedeutsam sind jedoch vor allem die das Lernen bestärkenden und vielleicht auch erst hervorruhenden ‚Anerkennungsvorschüsse‘, die darin bestehen, dass man den anderen als jemanden anerkennt, der er noch nicht ist, aber (lernend) werden kann“ (Künkler 2011, 521f.).

#### 4 Begabungsförderung ohne explizite Identifizierung von ‚Begabten‘

James H. Borland hinterfragt die oben angesprochenen sozialen Zuschreibungen kritisch und verfolgt in seinem Aufsatz *Gifted Education Without Gifted Children* ein Konzept von Begabungsförderung, das darauf abzielt, die in der gängigen Begabtenförderung vorgenommene Dichotomisierung in *begabt/ unbegabt bzw. normal* zugunsten eines differenzierten Curriculums und eines inklusiven, flexiblen Unterrichts aufzugeben.

Borlands Einschätzung nach ist ‚Begabtheit‘ (‚giftedness‘) im Zusammenhang mit schulischer Bildung eine Chimäre bzw. ein soziales Konstrukt von hoher Fragwürdigkeit. Ausgehend vom amerikanischen Diskurs konstatiert Borland, dass sich das Konstrukt von ‚Begabtheit‘ erst in der zweiten Dekade des 20. Jahrhundert entwickelt und in der dritten Dekade ausdifferenziert hat. Für ihn stellen vor allem gesellschaftliche und soziopolitische Kräfte die Motoren für jene Entwicklung dar, die innerhalb einer diversen Schülerpopulation jene zu identifizieren beabsichtigen, die als leistungsstark und damit förderungswürdig erscheinen. Dieser Trend geht einher mit der Entwicklung zunehmend elaborierterer Intelligenztests, die auf einem willkürlich festgelegten Kontinuum zu definieren versuchen, was als normal, ‚hochbegabt‘ und ‚un(ter)begabt‘ Geltung beansprucht. Im Anschluss an Foucaults Analysen zur Überwachung und Normalisierung der Individuen durch Macht-/Wissensdispositive stellt Borland fest, dass Tests die Schüler\*innen daran erinnern, „that they are subordinate to adults who have the power to observe them from a position of power. Moreover, students internalize the knowledge that they are constantly being observed [...] and that the consequences of being observed are quite serious“ (Borland 2005, 5). Mit Intelligenztest (und auch Leistungstests) werden die Heranwachsenden in normal, unterdurchschnittlich und überdurchschnittlich (also begabt) eingeteilt. Was hier stattfindet, ist jedoch nicht nur eine Attribuierung, also eine Zuschreibung einer bestimmten Eigenschaft,

sondern eine Essentialisierung: Aus Heranwachsenden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Bildungsbiographie bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen, werden durch soziale Zuschreibung ‚Begabte‘ oder eben ‚Unbegabte‘. Mit dieser Reduzierung der jeweiligen Person auf dieses eine Merkmal (begabt/unbegabt) werden andere Identitätsmerkmale bzw. das soziale Geworden-Sein der Person weitgehend ausgeblendet. Begabung wird im Vergleich und Kontrast zu jenen Anderen konstatiert, die nicht unter diese Gruppe subsummiert werden. Ähnliche wie in der Diskussion um Migrant\*innen geht es auch hier um Normalitätsvorstellungen (in diesem Fall meist in Form von Intelligenzmessungen) und Zugehörigkeitskategorien, die darauf aufbauend eingeführt werden.

Übersehen wird dabei, dass wir mit den Begriffen ‚begabt/unbegabt‘ soziale Realitäten schaffen, die der Fairness, der Chancengerechtigkeit und dem Anspruch, jedes Kind bestmöglich zu fördern, entgegenstehen. Zudem widerspricht diese Einteilung in ‚begabt und unbegabt‘ der empirisch gegebenen Vielfalt der Lernenden und damit der Diversität der bereits stattgefundenen Sozialisierungs- und Bildungsprozesse. Die Gefahr besteht darin, dass wir ‚Begabtheit‘ als ein Ding behandeln, als „*reality, something people, especially children, either have or not have, something with an existence of its own, independent of our conceiving or naming of it*“ (ebd., 7). Der Diskurs über Begabte und Unbegabte schließt also ein oder eben aus. Selbst- und Fremdzuschreibungen fungieren als solche Ausschlusspraxen: Begabte dürfen an Hochbegabtenprogrammen teilnehmen, Nicht-Begabte werden davon ausgeschlossen. Intelligenztests entscheiden über die Zugehörigkeit zu einer dieser beiden Kategorien und damit auch über den Fluss der finanziellen und personellen Mittel, die Hochbegabtenprogramme ermöglichen. Diese gesellschaftliche Dichotomisierung in ‚Begabte‘ und ‚Unbegabte‘ hängt – so Borland – von gesellschaftlichen Interessensgruppierungen ab, die hinter schulischen Institutionen (nicht nur in Amerika) stehen. So stellt Borland auch fest – und der Befund wird für deutschsprachige Länder nicht anders sein – dass sozial und ökonomisch benachteiligte Schichten wie auch Personen mit anderer Hautfarbe und anderer Erstsprache in Hochbegabtenprogrammen stark unterrepräsentiert sind. Welche Gruppierungen haben also Interesse an der (weiteren) Aufrechterhaltung der Zweiklassen-Förderung von Kindern? Die Vermutung liegt nahe, dass es jeweils die Repräsentanten bildungsnaher und gesellschaftlich führender Schichten sind, die ein starkes Interesse an der Aufrechterhaltung binärer Unterscheidungen in ‚begabt‘ / ‚nicht begabt‘ zeigen. Sozioökonomisch benachteiligten Milieus würde man weder zutrauen noch zubilligen, für sich den Anspruch zu erheben, an solchen Programmen zu partizipieren; die meist damit verbundenen Kosten stellen außerdem eine Barriere dar. Zudem stellt sich die zentrale Frage: Ist diese Aufrechterhaltung der Einteilung der Kinder nach Intelligenz / ‚Begabtheit‘ pädagogisch auf irgendeine Weise zu legitimieren? Selbst die Befürworter der so genannten Begabtenförderung (in Form spezieller Programme

oder Maßnahmen) konstatieren das Scheitern traditioneller Fördermaßnahmen, was sich in Metastudien seit den 1990er Jahre gezeigt habe. Die Wirksamkeit solcher Programme ist kaum nachweisbar, britische Forscher fanden jedoch Hinweise auf Placeboeffekte und vor allem für eine „engagierte Vermarktung“ der Fördermaßnahme (vgl. Ziegler & Stöger 2009).

Da ‚Begabtheit‘ – wie oben dargestellt wurde – ein soziales (und damit auch ein zeitabhängiges) Konstrukt ist, das mithilfe von (häufig) kulturspezifischen und sprachabhängigen Intelligenzverfahren gemessen wird, eignet es sich nicht, eine darauf aufbauende Trennung in unterschiedliche Schularten, Schulen oder Lerngruppierungen weiterzuschreiben. Auszugehen wäre vielmehr von der „Verschiedenheit der Köpfe“, wie sie schon Herbart als einer der ersten großen Pädagogen proklamiert hat sowie von der soziokulturellen (als auch ökonomischen) Bedingtheit der Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder. Damit angesprochen ist, dass der in der Sozialisation erworbene Habitus eines Kindes zu einem großen Ausmaß bestimmt, ob es im jeweiligen Schulsystem reüssieren bzw. mit seinen Altersgenossen und den Erfordernissen des Lehrplans Schritt halten kann. Mit Habitus kann eine Erzeugungs- und Orientierungsgrundlage beschrieben werden, die Lernhaltungen, motivationale Zugänge, Leistungserwartungen und -einschränkungen als auch die Bildungsaspiration präformieren. Dass sich diese Orientierungen von Kind zu Kind unterscheiden und in ihrer Diversität aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen zunehmen, zum Beispiel der Zuwanderung aus anderen, bisher in Europa wenig vertretenen Kulturen und Ethnien, ist offensichtlich.

Borlands Antwort auf die konstatierte Verschiedenheit der Lernenden ist eine pädagogisch und didaktisch durchdachte Differenzierung von Unterricht und Curriculum, die zwar Akzeleration (im Sinne eines schnelleren Durchgehens des zu lernenden Stoffes) und Enrichment (im Sinne von Vertiefung und Anreicherung mit komplexeren Inhalten/Aufgaben) beinhaltet, aber keine ‚Begabten‘ mehr braucht. Die Konstruktion bzw. Identifikation von sogenannten Begabten durch Testungen und die anschließende Segregation in spezielle Begabtenförderprogramme oder Schulen würden damit obsolet werden.

## **5 Begabungsförderung in Zeiten sprachlicher, ethnischer und kultureller Diversität**

Das in dieser Publikation vorgestellte Forschungsprojekt untersuchte Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität. Meine abschließenden Überlegungen sollten den im Buch dargestellten Forschungsergebnissen einige Beobachtungen des aktuellen Diskurses hinzufügen. So zeigt sich ein interessantes Phänomen im Gespräch mit Lehrer\*innen darin, dass jene Pädagog\*innen, die mit Kindern mit anderen Erstsprachen und



bestimmten ethnischen Gruppen arbeiten, diese häufig als ‚nicht begabt‘ einstufen. In gängigen Begabungsprogrammen finden sich z.B. türkisch oder arabisch stämmige Kinder und Jugendliche seltener als autochthone (oder auch asiatische) Kinder. Einige Experten für Migration haben daher auf subtile Diskriminierungsmechanismen innerhalb der Bildungsinstitutionen hingewiesen. Diese treten zum Beispiel im Rahmen von Negativerwartungen und ungleicher Leistungsbeurteilung seitens der Lehrenden sowie in Form von Schullaufbahnpfehlungen auf, die für zugewanderte Schüler\*innen häufiger schlechter als für autochthone ausfallen. Der Migrationsforscher Haci Halil Uslucan übt Kritik an der gängigen Intelligenzauffassung vieler Lehrer\*innen, die er als ‚weiß‘ und mittelschichtorientiert, d.h. stark kognitiv und auf den deutschen Bildungskanon bezogen, einstuft (vgl. Uslucan 2012 und 2017). So stehen auch Intelligenztests und sprachgebundene Wissenstests im Verdacht, Heranwachsende mit anderen Erstsprachen zu verkennen und damit zu benachteiligen. Ethnische und sprachliche Vielfalt wird bei der Erstellung von Tests wenig bis gar nicht berücksichtigt. Dazu kommen soziale Verkennungsmechanismen, d.h. unzureichende Wertschätzung von bestimmten Formen von Musikalität, Körperbeherrschung, Gedächtnisleistung und sozialen sowie interkulturellen Kompetenzen. Frank-Olaf Radtke und Mechthild Gomolla haben dieses beobachtbare Phänomen als „Institutionelle Diskriminierung“ bezeichnet. So trügen über die Schullaufbahn hinweg „Diskriminierungen entlang einer Erwartung von Normalität bezüglich Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie der christlichen sozialisierten Mittelschicht entsprechen, zu einer Verringerung der Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund bei“ (Gomolla in Bruneforth et al. 2012, 195).

Forscher\*innen problematisieren vor allem den tendenziell defizitären Blick, der sich auf zugewanderte und mehrsprachige Schüler\*innen, aber auch auf sozial weniger begünstigte Heranwachsende, richtet. In Bezug auf zugewanderte Schüler\*innen werden nach wie vor vor allem Mängel in der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch sowie Kompetenzmängel bei Testungen und internationalen Vergleichsstudien thematisiert. Nur wenige Pädagog\*innen – so die sich erhärtende These aus dem vorliegenden Forschungsprojekt – sehen zuerst die Potentiale, möglichen Begabungen und bereits sichtbar gewordenen Fähigkeiten dieser Kinder und Jugendlichen.

Die Begabtenförderung zielte in den letzten Jahrzehnten vor allem auf leistungsstarke Schüler\*innen, deren bereits vorhandenes Bildungskapital wesentlich dazu beiträgt, Leistungsexzellenz in bestimmten Domänen zu erreichen. So finden sich bei Olympiaden in Mathematik, Naturwissenschaften oder auch bei Sprachwettbewerben überproportional mehr autochthone und bildungsbewusste als zugewanderte Schüler\*innen wieder, die aufgrund ihrer doch beachtlichen Anzahl im österreichischen Schulsystem statistisch gesehen häufiger vertreten sein müssten.



Bei den Zuschreibungen, Migrant\*innen seien häufig nicht so begabt und leistungsorientiert, steckt möglicherweise ein eurozentristischer, einseitig kognitiver Begabungsbegriff, der sich an Mittel- und Bildungsschichtnormen sowie an einem deutschen Bildungs- und Kulturverständnis orientiert und die Lebenswelten Zugewanderter weitgehend ignoriert. Dursun Tan vermutet, dass Migrant\*innen selbst ihre Begabungspotentiale kaum wahrnehmen oder verleugnen, da sie rasch die gesellschaftlichen Bewertungsmaßstäbe des neuen Heimatlandes mit ihrer Betonung kognitiver Fähigkeiten übernehmen. Begabungen, die sich jenseits dieser gängigen Vorstellungen zeigen, werden häufig missachtet oder als hinderlich angesehen. Die Fähigkeit, ein nur im Herkunftsland bekanntes Musikinstrument exzellent zu spielen, wird oftmals nicht als ‚Begabung‘ gesehen, da man im Einwanderungsland mit diesem Instrument kaum reüssieren kann und dieses damit wenig akzeptiert ist (vgl. Tan 2006 und 2010). Talente, Begabungen und Fähigkeiten unterliegen stets einer kulturspezifischen Bewertung und drücken sich auch kultur- und normenabhängig aus. Was also als Begabung gilt, ist jeweils im soziokulturellen und ethnischen Kontext zu verstehen und steht in enger Verbindung mit der gesellschaftlichen Wertschätzung eines bestimmten Bildungskanons, der auch die Hintergrundfolie für die intellektuellen, wissenschaftlichen und kreativen Leistungen eines kulturellen Raumes bildet.

Als konstituierend für das Problem, dass zugewanderte Schüler\*innen nicht von vornherein als ebenso leistungsstark und begabt wie Nicht-Zugewanderte gelten, erscheint die gängige Defizitorientierung von Schule und Lehrenden. Die herkömmliche Schule schaut tendenziell auf das, was noch nicht ausreichend gekonnt wird und damit auf die Fehler, die – diesem Denken entsprechend – geahndet und ausgemerzt werden müssen. Statt einer Potential- und Stärkenorientierung herrscht häufig noch eine Kultur des Bewertens und Ahndens dessen, was eben noch nicht (ausreichend) gekonnt wird. Dementsprechend entwickelt sich in der Bildungsbiographie ein Selbstverständnis als starker bzw. schwacher Lerner. Nun ist es aber für mehrsprachige Schüler\*innen nicht einfach, aufgrund ihrer anderen Erstsprache die gleichen Leistungen wie die autochthonen in der geforderten Zeit zu erbringen, sodass es möglicherweise vielen zu aufwändig erscheint, auch noch die zur Talent- und Potentialentfaltung notwendige Muße zu finden (z.B. in Form außerschulischer Aktivitäten, spezieller Kurse etc.). Zugewanderte Schüler\*innen, die stets unter Druck stehen, denselben Leistungsanforderungen gerecht zu werden, wie sie an einheimische Schüler\*innen gestellt werden, scheinen weniger die Möglichkeiten nutzen zu können, ihre Potentiale und Interessen nach außen zu zeigen. Zusammen mit der vorherrschenden Defizitorientierung, dem öffentlichen (Negativ-)Diskurs über Zugewanderte und den nicht immer einfachen Lebensbedingungen migrantischer Familien könnten dies Gründe sein, warum es zugewanderten Schüler\*innen häufig nicht gelingt, zu zeigen, was in ihnen an

Potentialen vorhanden ist, geschweige denn, diese Potentiale in Richtung Leistungsexzellenz zu entwickeln.

Zur generell geringen Sichtbarkeit erfolgreicher Migrant\*innen in allen Lebensbereichen kommt, dass viele Zugewanderte zwar eine hohe Bildungsaspiration haben, aber selbst kaum an ihre Potentiale und an die Möglichkeit, gesellschaftlich reüssieren zu können, glauben. Die Erfahrung zeigt ihnen, dass es schwierig ist, mit einem bestimmten Aussehen und Namen eine Lehrstelle oder einen guten Job zu erhalten oder mit einer anderen Erstsprache mit den steigenden Leistungsanforderungen in höheren Bildungsgängen zurecht zu kommen. Der „deformierende“ und „deformierte Blick“, wie Uslucan die Verkennung Zugewanderter durch Lehrer\*innen nennt, wirkt als Stereotyp nicht nur auf das Selbstwertgefühl, sondern auch auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, geht doch ein Teil der mentalen Energie in die Abwehr der gesellschaftlichen Stereotype (vgl. Uslucan 2012). Die Folge davon sind nicht nur individuelle Benachteiligungen, sondern auch gesellschaftlich-ökonomische Nachteile und (Negativ-)Auswirkungen auf gesellschaftliche Integrations- und Partizipationserfahrungen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen müssen wir gemeinsam die Frage problematisieren, wie wir Begabungsförderung im Kontext der zur gesellschaftlichen Normalität gewordenen Migration und Mehrsprachigkeit überhaupt konstruktiv denken und realisieren können, ohne neuerlich Stereotype oder einseitige Bilder von den Potentialen der Betroffenen zu erzeugen. Möglicherweise müssen wir auch die Erwartungshaltungen von Lehrer\*innen bezüglich der Leistungsfähigkeit zugewanderter und sozial schwächerer Schüler\*innen expliziter machen und stärker als bisher reflektieren, wo und inwiefern (Negativ-)Zuschreibungen aufgrund von Migration, anderen Erstsprachen und sozialem Hintergrund in Bezug auf Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Begabung gemacht werden. Das hängt auch mit der Frage zusammen, wie Mehrsprachigkeit und Bikulturalität gesellschaftlich und von der Schule selbst bewertet wird und welche Begabungskonzepte implizit verfolgt werden. Es erscheint notwendig, im Sinne eines differenzsensiblen Unterrichts eine positive Grundhaltung gegenüber zugewanderten Schüler\*innen zu entwickeln, ihre Bildungsaspiration zu stärken und sie zu selbstbewussten Menschen zu erziehen, die ihre eigenen Stärken und Potentiale wahrnehmen („empowering“). Statt eines defizitären Blicks brauchen wir einen *ressourcenorientierten und ermächtigenden* Blick auf Lernende mit Zuwanderungsgeschichte und Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Wenn wir die Kultur der Bescheidenheit und die erzwungene Unauffälligkeit, die sowohl viele Migrant\*innen als auch Kinder aus bildungsferneren Milieus verinnerlicht haben, aufbrechen wollen, müssen sich Bildungsinstitutionen und die darin tätigen Menschen den oben problematisierten Fragen stellen. Begabungen und Talente bei allen Schüler\*innen, unabhängig von ihren sozialen, sprachlichen oder ethnischen Hintergründen wahrzunehmen und zu fördern, heißt damit auch, ein Stück Bildungsgerechtigkeit zu verwirkli-

chen und dem Recht eines jeden Menschen, sich selbst zu bilden und Anerkennung zu erhalten, zu seinem Durchbruch zu verhelfen.

## Literatur

- Benner, D. (1994): Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In: Ders.: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band. 1. Weinheim/München, 295-318.
- Borland, J. H. (2010): Gifted Education Without Gifted Children. The Case for No Conceptions of Giftedness. In: R. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.): Conceptions of Giftedness. Second Edition. Cambridge: University Press. 1-19.
- Bruneforth, M. et al. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Nationaler Bildungsbericht 2012. Band 2, 189-227.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th. & Tesch-Römer, C. (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. In: Psychological Review 100 (3), 363-406.
- Fraundorfer, A. (2012): Bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Begabtdiskurse: Versuch einer Antwort, warum die Stimme der Pädagogik im Diskursfeld Begabung leise ist. In: Erziehung und Unterricht. 5-6/2012. Wien, 427-434.
- Gruber, H. & A. Ziegler (Hrsg.) (1996): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Güngör, K. (2013): Schule, Diversität und Begabungsförderung. Unveröffentlichter Vortrag bei der 3. Orientierungstagung zur Begabungs- und Begabtenförderung in Wien, 23.5.2013.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Kinkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: [transcript] Verlag.
- Hackl, B. (2017): Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Studententexte Bildungswissenschaft. Herausgegeben von Th. Bohl, H. U. Grunder, B. Hackl & H. Schaumburg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heller, K. & Mönks, F.-J. (Hrsg.) (2014): Begabungsforschung und Begabtenförderung: Der lange Weg zur Anerkennung – Schlüsseltexte 1916-2013. Berlin: LIT.
- Herbart, J. F. (1808): Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Bochum: Holstein.
- Holzkamp, K. (1992): Hochbegabung. Forum Kritische Psychologie 29. Hamburg.
- Humboldt, W. von (2012): Theorie der Bildung des Menschen. In: H. Hastedt (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Hrsg. von Heiner Hastedt. Stuttgart: Reclam. 93-114.
- Max-Planck-Gesellschaft (2010): Neuronale Plastizität. Das formbare Gehirn. Forschungsperspektiven der Max-Planck-Gesellschaft. Online unter: [https://www.mpg.de/100045/HM09\\_NeuronalePlastizitaet.pdf](https://www.mpg.de/100045/HM09_NeuronalePlastizitaet.pdf) (Abrufdatum: 28.05.2018).
- Mönks, F.-J. (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Begabung und Hochbegabung, Bern: Huber.
- Perleth, Chr. (2016): Diagnostik von Hochbegabung – Die Münchner Hochbegabungstestbatterie. Journal für Begabtenförderung. Nr. I, 17-28.
- Schenz, Chr.; Rosebrock, St. & Soff, M. (Hrsg.) (2011): Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Münster: LIT-Verlag.
- Tan, D. (2006): Begabungen aus dem Schatten des defizitären Blickes herausholen. Vortrag im Rahmen der Lehrerfortbildung zum Thema „Migration als Chance: Individuelle Begabungen bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennen und fördern.“ Dillingen an der Donau.

- Tan, D. (2010): Die anderen Begabten – Migrantenkinder im Schatten des defizitären Blickes. Online unter: [http://daten.bildungs.tv/bildungsthemen/bildungsthemen/1689/hochbegabte\\_migranten](http://daten.bildungs.tv/bildungsthemen/bildungsthemen/1689/hochbegabte_migranten), (Abrufdatum: 28.05.2018).
- UN-Menschenrechtscharta: Bildung. Online unter: <https://www.menschenrechtserklaerung.de/bildung-3681/> (Abrufdatum: 28.05.2018).
- Uslucan, H. H. (2012): Verkannte Potenziale: Bildungsbeteiligung und Bildungsförderung von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. In E. Marks & W. Steffen (Hrsg.): Bildung-Prävention-Zukunft. Godesberg: Forum Vlg., 315-322.
- Uslucan, H.- H. (2017). Begabt und verkannt? Talente junger Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Report Psychologie. Heft 11/12, 442-443.
- Weigand, G. (2011): Begabung und Bildung. Anthropologisch-pädagogische Überlegungen zur Begabtenförderung. Journal für Begabtenförderung. Nr. II, 44-54.
- Weilguny, W. et al. (2011): Weißbuch Begabungs-und Exzellenzförderung. Hrsg. vom Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. Salzburg.
- Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. Journal für Begabtenförderung, II, 6-31.

## **Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung: Von der Begabungsförderung zu den fruchtbaren Momenten des Lernens**

### **1 Einleitung**

Das Thema Begabungsförderung erfreut sich eines immer wiederkehrenden Interesses, gerade auch in Zeiten, in denen viel von Inklusion die Rede ist. Das im vorliegenden Band dargestellte Forschungsprojekt stellt ein Beispiel für diesen Trend dar. Begabungen von Schülerinnen und Schülern sollen identifiziert und gefördert, Defizite kompensiert und das Erreichen vorweg festgelegter Kompetenzniveaus sichergestellt werden – das ist die eine Seite der Medaille.

Die andere Seite eröffnet eine andere Sichtweise, in der weniger die Identifikation von Begabungen im Mittelpunkt steht, sondern das Wahrnehmen von Lerngelegenheiten als fruchtbare Momente des Verstehens Bedeutung gewinnt und der Frage nachgegangen wird, ob und wie solche fruchtbaren, lernträchtigen Momente aufgegriffen werden und zu weiteren Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern führen können, die ihrerseits die Entfaltung von Potentialen bei den Lernenden fördern. Mit der Rede vom fruchtbaren Moment lehne ich mich an eine auf Friedrich Copei (1955/1930, 68f.) zurückgehende Formulierung an und verstehe darunter – im Anschluss an einen pädagogischen Lernbegriff – die Vorbereitung aufblitzender Erkenntnis, das Sichtbarwerden einer Fragehaltung, einer Irritation, eines Innehaltens und damit eine für jeden tiefer greifenden, weiteren Lernprozess konstitutive Gelegenheit, die es zu ergreifen und pädagogisch zu nutzen gilt. Ein pädagogisch umsichtiges Aufgreifen solcher fruchtbaren Momente, so die These, hat zum Ziel, Potentiale und Interessen anzuregen und damit zu einer ganz selbstverständlichen Form der Lernförderung und – wenn man so will – der Förderung von Begabung zu führen. Dass aber der herkömmliche Begabungsbegriff nicht ohne weiteres übernommen und pädagogisch legitimiert werden kann, wird in der Folge zu argumentieren versucht.

Werfen wir aber zunächst einen Blick ins Klassenzimmer und betrachten wir den Umgang mit solchen sich zeigenden Lerngelegenheiten.

Zunächst werden zwei Unterrichtsszenen vorgestellt und analysiert, in denen sich fruchtbare Momente zu zeigen scheinen, die jedoch in unterschiedlicher Schat-

tierung kaum Beachtung finden (1). Anschließend wird der Diskurs um den Begabungsbegriff und um Begabungsförderung näher betrachtet (2). Dazu werde ich zunächst wesentliche Diskursstränge referieren und in einem nächsten Schritt typische Konzepte von Begabung und deren Identifikationsmodelle diskutieren (3), um schließlich den Begabungsbegriff und seine pädagogische Legitimierbarkeit insgesamt kritisch zu hinterfragen (4).

## 2 Der Blick ins Klassenzimmer

### Szene 1: Text lochen

Die folgende videografierte Unterrichtsszene wurde im Rahmen des im vorliegenden Band dargestellten Forschungsprojekts erfasst. Es handelt sich um den Stundenanfang einer städtischen Sekundarschule, 7. Schulstufe.

Gefilmt wurde diese Stunde in der Woche vor Weihnachten. Eine Weihnachtsgeschichte soll gelesen werden. Davor jedoch wird verhandelt, was mit der Ablage der beurteilten und korrigierten Schularbeitsblätter geschehen soll. Die Lehrerin schlägt vor, die Schularbeitsblätter in die Schulübungsmappen zu heften. Sie würde dann gleich eine „kleine Mappenkontrolle“ machen.

Lehrerin: Ahm, vor Weihnachten sehen wir uns nur noch morgen. Wir könnten das so machn, dass ihr morgen bitte die Schularbeit unterschrieben und fertig verbessert habt und ich mach' morgen eine kleine Mappenkontrolle, ja? Alles klar?

Wer fehlt heute?

Hannes? Alex?

[>1Gemurmel

Die Schularbeitsblätter sollen gelocht in der Schulübungsmappe abgelegt werden. Ein Schüler hat jedoch ein Problem damit, dass er den Text (seine Geschichte? den Schularbeitstext?) lochen soll.

Thomas {< wenn man den Text reingibt sind urviele Wörter (weg),  
{Lehrerin sieht ihn mit gerunzelter Stirn an und bleibt stehen} ja, der da...wenn man den in die Schulübungs-, in die Schulübungsmappe gibt und dann ist das, dann ist der Text doch nicht mehr sinnvoll, weil dann Wörter fehlen <1 .

Lehrerin: Wenn du 's lochst?

Thomas: Ja.

Die Lehrerin ist erstaunt und fragt deshalb nach, so als hätte sie falsch verstanden. Offensichtlich kann sie die Irritation von Thomas nicht nachvollziehen und runzelt nachdenklich die Stirn. Sie bemüht sich aber Verständnis zu zeigen und macht einen Lösungsvorschlag.

Lehrerin: Wenn du von der anderen Seite lochst dann ist das halt verkehrt, aber du liest das eh net noch amal. Genau, ich nehm ' net an, dass du es nochmal so lest.

Als ihr offenbar noch im Artikulieren dieses Vorschlags klar wird, dass auch damit der reibungslose Lesekomfort gestört wird – das Blatt liegt dann nämlich verkehrt im Heft – fügt sie, ihren Lösungsvorschlag gleichsam verteidigend hinzu, dass sie nicht annimmt, Thomas würde den Text noch einmal lesen. So als würde sie die Annahme vor sich selbst bekräftigen wollen, wiederholt sie diese, nun in Dialekt verfallend und wie im Selbstgespräch sich bestätigend (*Genau, ich nehm net an, dass du es nochmal so lest*). Thomas fügt sich nun, ohne weiteren Widerstand zu üben. Um dies zu unterstreichen, fragt er die Lehrerin, ob er seinen Locher verwenden darf und signalisiert damit, dass er nun bereit ist, den Text zu lochen, auch wenn Wörter dadurch nicht mehr lesbar sind.

Thomas: Darf ich meinen Locher verwenden?

Lehrerin: Du weißt, dass ich lieber hab, wenn du in der Pause (lochst), ja?

{Lehrerin hält kurz inne}

Lehrerin >1 {leiser}{runzelt die Stirn} Ist das jetzt so ein Problem, (dass du so an Zettel (lochst)?<1

Das Lochen in der Stunde widerspricht einer von der Lehrerin festgelegten Regel, auf die sie auch sofort mit sanftem Verweis Bezug nimmt (*Du weißt, dass ich es lieber hab, wenn du in der Pause lochst*). Noch immer ist sie aber erstaunt, dass Thomas ein Problem hat, den Text (*so an Zettel*) zu lochen und fragt irritiert noch einmal nach.

In dieser Szene geht es um ein für schulisches Lernen typisches Thema, nämlich um den Umgang mit einer bereits beurteilten Klassenarbeit. Nun geht aus der Szene nicht klar hervor, ob es sich bei dem zur Diskussion stehenden Text der Klassenarbeit um den Angabentext oder um die von Thomas verfasste Schularbeit handelt. Jedenfalls aber ist Thomas der Text wichtig und es stört ihn, dass durch das lieblose Lochen der Text seine Vollständigkeit verliert und damit an Sinnhaftigkeit einbüßt – im Grunde ein pädagogischer Idealfall: der Schüler wendet sich mit Interesse der Sache zu und macht deutlich, dass er eine besondere Beziehung zu dieser Sache hat. In der Wahrnehmung der Lehrkraft ist diese Involviertheit jedoch überraschend, ja sogar unverständlich. Sie kann an das Anliegen des Schülers nicht anknüpfen und macht einen Vorschlag, der im Grunde nichts an der Tatsache ändert, dass auch im Verfolgen dieser von ihr vorgeschlagenen Problemlösung die Ablage des Textes Konsequenzen für seine Lesbarkeit hat, da er verkehrt im Heft abgeheftet wird. Die Lehrerin aber scheint zunächst mit ihrer Idee, den Text verkehrt zu heften durchaus zufrieden zu sein und bestätigt sich mit einem „Genau“. Der Schüler wiederum findet sich damit ab, dass sein Vorstoß ins Leere gelaufen zu sein scheint und kümmert sich nun pragmatisch darum, den Vor-

schlag der Lehrerin umzusetzen, wird aber darauf hingewiesen, dass er eigentlich erst in der Pause lochen sollte. Das Einhalten dieser Regel wird von der Lehrerin freundlich betont und scheint ihr offenbar mindestens ebenso wichtig zu sein, wie das Abheften der Schularbeitstexte im Schulübungsheft. Thomas lässt sie mit der Botschaft zurück, dass eine einmal beurteilte Arbeit keine Relevanz mehr im schulischen Kontext hat. Es geht nicht um die Sache, um die Geschichte und deren potentielle inhaltliche Beeinträchtigung durch das von der Lehrerin verlangte Abheften, sondern um die Note. Das sich zeigende Interesse des Schülers an der Sache wird geradezu ungläubig mit der Bemerkung quittiert „*Is das jetzt so ein Problem, (dass du so an) Zettel (lochst)?*“ Nicht nur die Umsicht des Schülers, auch der Text selbst wird mit dem abschätzig wirkenden Ausdruck „*so an Zettel*“ abgewertet. Damit aber wird klar gemacht, dass der Aufgabenstellung oder der Bearbeitung der Aufgabe durch den Schüler, sind sie einmal durch das Beurteilungsprozedere durch, keine Bedeutung mehr beizumessen ist.

## Szene 2: Kopf rechnen

Die folgende Szene findet in einer Mathematikstunde an einer Sekundarschule statt, ebenfalls eine 7. Schulstufe. Der Lehrer steht mit einer kleinen Schülergruppe, drei Buben, drei Mädchen an der Tafel. Eine zweite Lehrkraft beschäftigt sich mit den anderen Schülerinnen und Schülern, die in Gruppen an geometrischen Formen arbeiten.

An der Tafel geht es um so genannte Umkehrungen. Die Seitenlänge eines Rechtecks soll errechnet werden, der Umfang und die andere Seitenlänge sind bekannt. Nachdem die Umfangsformel so umgeformt wurde, dass die fehlende Seitenlänge berechnet werden kann, sollen nun Zahlen in die Formel  $a + b =$  eingesetzt werden. Die gesuchte Seitenlänge ist  $a$ , der Umfang  $U$  und die Seitenlänge  $b$  sind auf der Tafel festgehalten:  $U = 58$ ,  $b = 15$ .

Lehrer: Was muss ich jetzt machen mit dieser Formel? Was muss ich machen, damit?

[Ken: die Zahlen einsetzen.

Lehrer: Also bitte, Ken, geht scho'. <{macht sich zum Schreiben bereit}>

Ken: 58 minus 2. Ä-hm.

Lehrer: {schreibt einen Bruchstrich}

Ken: durch 2

Lehrer: {schreibt ein Minus dazu und zeigt zur Formel} Minus.

Ken: 15

Lehrer: {schreibt 15 zur Rechnung}

Lehrer: {schreibt „=“ und  $a$ } Das wäre mein  $a$ . Kann das jemand im Kopf ausrechnen?



Der Lehrer legt den Dialog mit der Schülergruppe so an, als würde er sich von den Schülerinnen und Schülern, die sich rund um ihn aufgestellt haben, die erforderlichen Schritte diktieren lassen. Auf seine Frage, was er mit der Formel nun machen soll, damit die Länge der fehlenden Seite gefunden wird, antwortet Ken mit einem halben Satz (*die Zahlen einsetzen*). Das gibt den Auftakt für die Aufforderung, Ken soll nun loslegen (*geht scho*), eine Formulierung, die suggeriert, die Zeit würde laufen und der Lehrer würde sich nun Schlag auf Schlag die nächsten Anweisungen von Ken erwarten. Ken legt tatsächlich los, und diktiert die einzusetzende Zahl. Dann aber kommt es zu einem Zögern (*Ähm*) und anschließend diktiert Ken „minus“ statt „durch“ – ein Fehler oder bloß Versprecher oder auch eine Vorwegnahme des Minus in der Formel, jedenfalls eine Anweisung Kens, die der Lehrer überspielt, indem er kommentarlos einen Bruchstrich unter die Zahl 58 schreibt. Das Minus kommt nun im Anschluss an das Festhalten des Bruchs und Ken fügt die letzte noch bekannte Zahl (15) hinzu, die nach dem Minus aufgeschrieben werden muss. Der Lehrer quittiert diese Aktion mit der Feststellung, dass damit die Länge der Seite ausgedrückt sei, die man nun ausrechnen kann. Konkret fragt er, ob „*das jemand im Kopf ausrechnen*“ kann.

David: Hm..

Ken: Wa-as?

David: hm..

Lehrer: 58 durch 2. Wie viel ist das?

Der Bub neben Ken, David, gibt ein nachdenkliches „*Hm*“ von sich, Ken ein dringliches „*Wa-as?*“ Beide signalisieren, sich mit der Frage des Lehrers zu beschäftigen. Der Lehrer setzt nun nach und konkretisiert, welchen Teil der Rechnung er ausgeführt haben will. Ob er diese Detaillierung vornimmt, nachdem er keine Antwort erhielt auf seine auffordernde Frage, ob die Seitenlänge „a“ jemand im Kopf ausrechnen kann oder ob er von vornherein zunächst nur den Bruch „im Kopf“ errechnet haben wollte, geht nicht klar hervor.

Nun schaltet sich Katharina ein. Ken setzt sofort nach, eine Art Galopp eines Denkspiels beginnt, der offenbar durch die Aufforderung des Lehrers stimuliert wurde.

Katharina: 42

Ken: 45

Lehrer: 58 DURCH 2 <{verschränkt die Arme vorm Körper}

Ken: Ah, 20.

Lehrer: Geh kommt's bitte. <{lächelt}

Ken: Häh?

David: <{hebt die Hände} A-h.

Lehrer: 58 durch 2.

Katharina: Vier, ähm, nein.

Ken: Das ist die Hälfte, was?

Lehrer: Die Hälfte von 58, ja. Was ist die Hälfte von 58? (.) Na die Kopfrechner.

David: Ä-hm. Vier., äh, vierzehn.

Katharina nennt eine Zahl, gleich darauf nennt Ken eine andere. Warum gerade diese beiden Zahlen, die in keinem ersichtlichen Zusammenhang mit der Frage zu stehen scheinen, genannt werden, bleibt offen – es ist, als würden die beiden laut im Trial and Error-Verfahren mit scheinbar willkürlichen Zahlen experimentieren. Das dabei vorgelegte Tempo deutet auf intensive Involviertheit von Katharina und Ken hin. Der Lehrer fragt nicht nach, warum gerade diese Zahlen genannt werden, sondern wiederholt eindringlich seine erste Frage, indem er das „durch“ betont (*58 DURCH 2*) und abwartend die Hände vor dem Körper verschränkt. Ken wirft noch eine Zahl ins Spiel, auch hier wird nicht ganz klar, wie er zu diesem Ergebnis kommt, wieder fragt der Lehrer nicht nach, sondern lässt mit seiner nächsten Bemerkung erkennen, dass er diese willkürlich eingeworfenen Zahlen nicht als ernst gemeinte Antworten betrachtet. Vielmehr signalisiert er mit der Bemerkung „*Geh kommt's bitte*“ den Schülerinnen und Schülern, dass die richtige Antwort für sie doch nicht schwierig sein kann.

Daraufhin erfolgt wieder ein nachdenklicher Laut von Ken, während sich nun David einklinkt und die Hände hebt, so als wollte er sich melden und ein angestrengt nachdenkliches „*A-h*“ ausstößt.

Der Lehrer wiederholt nun noch einmal seine Frage (*58 durch 2*) und Katharina nennt einmal mehr eine Zahl, deren Herkunft für den außenstehenden Beobachter unerklärlich erscheint, korrigiert sich dann aber gleich wieder selbst. Auch diese Mutmaßung Katharinas ignoriert der Lehrer. Ken fragt nach, ob „durch 2“ die Hälfte bedeute, was der Lehrer bestätigt und als Formulierung aufgreift, um sich schließlich noch einmal an „die Kopfrechner“ zu wenden. Da platzt David nach längerem angespanntem Schweigen – auf der Videoaufnahme sieht man wie er während der gesamten Sequenz von einem Fuß auf den anderen tritt, den Oberkörper einmal nach links, einmal nach rechts dreht und keinen Augenblick ruhig steht, so als würde er unter höchster Spannung stehen – mit einem Ergebnis heraus (*Ä-hm. Vier., äh, vierzehn*).

Lehrer: {hält sich mit gespielter Verzweiflung die Hand vor die Augen und lächelt}

David: {klopft sich mit der Handinnenfläche gegen den Kopf}

Ken: ( ) <{klatscht in die Hände, lacht}>

Lehrer: {wendet sich zur Tafel und schreibt die Rechnung auf}

David: Die Hälfte ist 25 <{hebt die Hände, zeigt dem Lehrer die Handflächen und legt die Hände über den Kopf} Nicht schreiben!

Lehrer schreibt.

David: Das ist fies!

Lehrer: <{schreibt  $58 : 2$  an die Tafel} Hi-lfe!

Ken: {lacht}

Davids Antwort wird vom Lehrer mit der Geste der gespielten Verzweiflung über all die in die Runde geworfenen Zahlen quittiert – etwas später betont er diese gespielte Verzweiflung mit einem gedehnten „Hi-lfe!“ Einmal mehr drückt er damit freundlich lächelnd sein Erstaunen aus, dass eine Fragestellung, von der er überzeugt zu sein scheint, sie wäre für die Schülerinnen und Schüler einfach zu bewältigen, sich als so schwer lösbar erweist. Davids und Kens Anspannung wiederum steigen, wie das Klatschen Kens und die zuerst auf seine Stirn klopfenden, dann über dem Kopf verschränkten Hände Davids zeigen. David nennt hastig ein Ergebnis für den Bruch (*58 durch 2*), das abermals nicht richtig ist (25). Daraufhin beginnt der Lehrer die Division Schritt für Schritt langsam an die Tafel zu schreiben. David aber möchte offenbar weiter die Kopfrechnung versuchen und ruft daher dem Lehrer zu, er möge nicht schreiben und damit das Denkspiel um die Lösungsfindung beenden, das sei „fies“. Das Lachen Kens über diese Bemerkung Davids signalisiert seine Zustimmung zu dessen Einspruch – das Muster des Spiels, das vom Lehrer mit der Aufforderung „*Geht scho*“ eröffnet wurde und nun beendet wird, wird auf diese Weise durch die beiden Schüler aufrechterhalten, die sich auch weiterhin an der nun in Einzelschritte aufgelösten Bearbeitung des Rechenbeispiels beteiligen.

Lehrer: Also, 2 geht in 5.

David: Ä-hm.

Ken: 2 Mal, [<sub>1</sub> ein Rest.

David: Ä-hm.

Lehrer: {schreibt 2 an die Tafel}

Lehrer: 2 geht in 18?

Ken: 9 Mal, 0 Rest.

Lehrer: {schreibt Ergebnis an die Tafel}

Ken: {schaut David an und lacht}

David: {dreht sich von Ken weg}

Lehrer: Also, 29 [<sub>1</sub> minus [<sub>2</sub> 15 ist gleich a.

[David: {flüstert Ken etwas zu}

[<sub>2</sub> Ken: ( )

Lehrer: Wie groß ist mein a?

Ken: Ich hab gedacht man muss das (xx) machen.

Katharina: 14.

David und Ken wechseln sich im Durchspielen der Division ab, David äußert Nachdenk-Laute, Ken rechnet laut vor. Nach der richtigen Antwort lacht Ken zu David hin und David dreht sich weg, als wäre er enttäuscht, dass er mit seinen Antworten nicht schnell genug war. Als es schließlich nur mehr darum geht, die Subtraktion durchzuführen – also 29 minus 15 zu rechnen, nennt schließlich Katharina das korrekte Endergebnis, nämlich 14. Zu Beginn des Denkspiels hatte Katharina ja schon mit „vier“ begonnen – möglicher Weise wollte sie zu diesem

Zeitpunkt nach der Aufforderung zum Kopfrechnen schon das Endergebnis sagen, hat sich dann aber wieder zurückgenommen. David hatte an dieser Stelle – auch vorerst mit „vier“ beginnend – die Zahl vierzehn genannt, die aber vom Lehrer mit einer verzweifelten Geste als falsch beurteilt worden war.

*Lehrer: 14. <[schreibt das Ergebnis an die Tafel]*

*David: Hab ich doch vorher eh gesagt!*

Ken: Ja eh, er hat eh 14 gesagt.

Lehrer: <[schiebt die Tafel nach unten] Hast du, u-ps,> ja aber ich wollt die, ich wollt das nur mal durch 2 dividiert habn.

David: Ach so, ich hatte schon das Ergebnis im Kopf.

Lehrer: Ach so, du hattest schon das Ergebnis im Kopf, okay, das wusste ich nicht.

David: ja, () [> {Lehrer nimmt das Tafeltuch zur Hand}]

Lehrer: Okay, Entschuldigung > {geht zur 2. Hälfte der Tafel und löscht sie ab} Okay. >

David reklamiert, dass er dieses Ergebnis anfangs ohnehin schon gesagt hätte – nämlich auf die auffordernde Frage des Lehrers hin, ob diese Aufgabe jemand im Kopf rechnen könne. Ken eilt David zu Hilfe und bestätigt Davids Einwurf. Der Lehrer, der auf die Nennung des korrekten Endergebnisses seitens David mit einem gespielten, verzweifelten Hände-vors-Gesicht-Schlagen reagiert hatte, versucht sich zu verteidigen – er wollte nicht gleich das ganze Ergebnis, sondern zunächst die erste Division, nämlich die Hälfte von 58, deren Durchführung zu einer Reihe von hektischen Rechenversuchen seitens der Schülerinnen und Schüler führte. Dass David, wie er behauptet, schon das Endergebnis genannt hatte, dann aber möglicher Weise auf Grund der Reaktion des Lehrers verunsichert war und bei den übrigen Rechenschritten vielleicht gerade deshalb und trotz intensiven Einsatzes keine richtigen Antworten mehr zustande brachte, ist dem Lehrer beim Verfolgen seiner Absicht entgangen. Es folgt schließlich die Entschuldigung. In dieser Szene äußern sich vor allem Ken und David zu den Fragen und den Aufforderungen des Lehrers bis gegen Ende der Sequenz dann Katharina das korrekte Endergebnis formuliert. Der dritte Bub steht übrigens während der Szene nahezu regungslos da und verfolgt das Geschehen schweigend und starr auf die Tafel blickend. Katharina steht ebenfalls nahe der Tafel und beteiligt sich zwei Mal an der Interaktion, die anderen beiden Mädchen sitzen und werden in der Filmaufnahme von Katharina weitgehend verdeckt. Sie verfolgen die Szene ebenfalls schweigend.

Der Lehrer erarbeitet zunächst im Frage-Antwort Rhythmus mit den Schülerinnen und Schülern die Formel für die Umkehrung. Zwei der Buben, Ken und David verfolgen aufmerksam, begleitet von lebhaften, Anspannung verratenden Bewegungen die Fragen des Lehrers. Beide Schüler äußern sich abwechselnd, Ken

etwas häufiger und treffsicherer als David, zu dem in der Erarbeitung des Ergebnisses voranschreitenden Fragen des Lehrers, der die korrekten Antworten der beiden Schüler an die Tafel schreibt, so als ob er sie sich diktieren ließe. Antworten, die nicht richtig sind, werden freundlich ignoriert oder mit lächelndem und gespielter Unverständnis zurückgewiesen. Nie wird nachgefragt, wie denn die Schüler und die eine Schülerin, die sich beteiligen, auf die zugerufenen Ergebnisse kommen. Auch wird nicht weiter erklärt, wie man sich Kopfrechnen erleichtern könnte. Vielmehr fungiert die Aufforderung zum Kopfrechnen als Wettbewerbsanreiz, der dann auch von Ken und David aufgegriffen wird, einmal auch von Katharina, und zum Denk- und Ratespiel umgedeutet wird.

Beide Szenen zeigen ein für Unterricht häufig vorzufindendes Phänomen: Der Blick der Lehrkraft ist auf die Abwicklung schulischer Routinen gerichtet. Im ersten Fall geht es darum, eine beurteilte Schularbeit abzuheften und – da sie ja schon beurteilt ist – bis auf die Fehleranalyse, die man noch für die so genannte Lernzielkontrolle braucht, einfach ad acta zu legen. Im zweiten Beispiel wird eine Rechenoperation zwar scheinbar partizipativ mit den Schülerinnen und Schülern durchgespielt. Von dem sich in der Rekonstruktion zeigenden, allerdings vom Lehrer nicht kommunizierten Plan wird jedoch nicht abgewichen, und zwar obwohl der Lehrer zu Beginn eine solche Abweichung ins Spiel bringt, indem er die Schülerinnen und Schüler zum Kopfrechnen auffordert. Diese Aufforderung wird unmittelbar von ihm selbst durchkreuzt und das von David (evtl. ansatzweise auch von Katharina) bald herausgerufene Endergebnis nicht als solches ernst genommen, sondern in eine kleinschrittige Analyse an Operationen überführt, die allesamt vom Lehrer als unglaublich einfach dargestellt werden. In beiden Situationen erleben wir Lehrkräfte, die in freundlichem und wohlwollendem Ton mit den Schülerinnen und Schülern kommunizieren, jedoch an ihnen irgendwie vorbeireden. Wir erleben Schülerinnen und Schüler, die an der Sache interessiert sind, die sich involvieren lassen, die aber schließlich von den Lehrkräften in das routinemäßige Geschehen des „Stundenhaltens“ (Rumpf 1996, 473) eingetaktet werden und dies letztlich auch akzeptieren. Thomas locht nach seinem Einspruchsversuch am Ende doch seinen Text und nimmt den dadurch entstehenden Verlust der Wörter hin; David wirft zwar ein, er habe das Endergebnis schon früh genannt, bleibt aber auf diesem Einwurf mehr oder minder sitzen, auch wenn der Lehrer sich letztlich freundlich bei David entschuldigt.

In der Folge werde ich zu zeigen versuchen, dass gerade das Aufbrechen dieser Routinen und das Aufgreifen von Lerngelegenheiten als sich zeigende fruchtbare Momente einer in Gang kommenden Lernerfahrung für die Entfaltung von Interessen und Potentialen und damit für die Förderung von Begabungen wesentlich sind, wobei der Begabungsbegriff und dessen Sinnhaftigkeit noch ausführlich zu diskutieren und letztlich aus pädagogischer Sicht grundlegend zu hinterfragen sein wird.

Schließlich wird es darum gehen, einen pädagogischen Zugang zur Förderung von bedeutungsvollen Lernerfahrungen im Unterricht zu skizzieren und die Rede von Begabung und Begabungsförderung aus dieser Perspektive zu dekonstruieren.

### 3 Diskurslinien: Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung

Traditionell ist die Frage nach dem Erkennen und Fördern von Begabungen im psychologischen Forschungsparadigma verankert. Die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft und die Pädagogik äußern sich kaum zu dieser Thematik. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich mit der Orientierung an Bildung und einem transformatorisch ausgerichteten Verständnis von Lernen eine völlig andere Sichtweise auf die Möglichkeiten der Förderung von Potentialen bei Heranwachsenden eröffnet, als dies das Konzept von „Begabung“ suggeriert. Dazu mehr weiter unten. Zunächst geht es um ein Beleuchten der herkömmlichen Zugänge zum Thema, die aus pädagogischer Sicht zur Kenntnis zu nehmen, jedoch auch kritisch zu hinterfragen sind.

Vorrangig wird Begabung an ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten festgemacht, in manchen Zugängen unabhängig von den konkret erbrachten Leistungen, sondern mit Hilfe von unterschiedlich konzipierten Messungen. Als Messinstrument diente lange und dient auch heute noch häufig die Feststellung des Intelligenzquotienten.

Demgegenüber gibt es eine breiter werdende Diskurslinie, in der argumentiert wird, dass es für akademische Ausnahmeleistungen mehr Faktoren als die kognitiven Fähigkeiten braucht und dass zudem Begabung erst mit den erbrachten Leistungen erfassbar wird (vgl. dazu u.a. Winner 1996; Freeman 2005; Gagné 2005; Renzulli 2005; Sternberg 2005; Subotnik u.a. 2011). Im Alltagsverständnis wird jedoch Begabung nach wie vor häufig mit allgemeiner Intelligenz, die durch Intelligenztests erfasst werden kann, gleichgesetzt. Allerdings beziehen sich auch etliche Vertreterinnen und Vertreter eines breiteren, multifaktoriellen Begabungsbegriffs auf kognitive Faktoren, schließen jedoch auch andere Facetten – wie etwa Kreativität oder Resilienz – mit ein (Paradebeispiele etwa Heller 2001; Gagné 2005; Renzulli 2005; Sternberg 2005; ). Demgegenüber betont Ziegler (2005; vgl. auch u.a. Ziegler & Stöger 2009, Ziegler & Stöger o. Jg.), dass eine faktorielle Sicht dem Phänomen Begabung nicht gerecht würde, vielmehr brauche es eine systemische Sichtweise.

Andere Autoren, wie etwa Ericsson u.a. (1993) oder Borland (2005) stellen das Phänomen bzw. dessen umstandslose Identifikation an sich in Frage. Im folgenden Abschnitt werden demnach einige wesentliche *Diskurslinien*, die sich in der Auseinandersetzung zum Begabungsbegriff erkennen lassen, dargestellt und dis-

kutiert, um im Anschluss gängige Instrumente der *Begabungsmessung* kritisch in den Blick zu nehmen. Abschließend wird versucht, die Rede von Begabung in *pädagogischer Perspektive* zu beleuchten und deren pädagogische Legitimierbarkeit mit der Annahme zur Diskussion gestellt, dass die Anregung und Förderung von Potentialen aller Heranwachsenden grundlegende pädagogische Aufgaben darstellen und dass es zur erfolgreichen Erfüllung dieser Aufgaben vor allem eine aufmerksame pädagogische Wahrnehmung und professionelle pädagogische Handlungsfähigkeit braucht.

Konzepte von Begabung und was darunter verstanden wird, liegen zahlreich vor. Wie eingangs bereits angemerkt, wurde lange und wird vielfach immer noch Intelligenz als vorrangiger Maßstab für Begabung herangezogen. Dies ist insofern erstaunlich, als sich zahlreiche Autoren einig sind, dass es gar kein einheitliches Konzept von Intelligenz gebe. Sternberg & Grigorenko (2002) etwa konzipieren auf Basis ausgedehnter Studien Intelligenz als die analytischen, kreativen und praktischen Fähigkeiten einer Person und betonen, dass Intelligenz keine fixe Größe, sondern dynamisch und flexibel und damit als eine Form von sich entwickelnder Expertise zu begreifen sei. Die Ergebnisse von Intelligenztests seien zudem variabel, je nachdem, wer diese Tests durchführe, könnten sie bei ein und demselben Probanden zu unterschiedlichen Befunden führen. „In view of this recent work and numerous earlier cautions about the dangers of trying to describe intelligence through the use of single scores, it seems safe to conclude,“ schreibt Renzulli (2005, 251), „that this practice [Begabung mit Hilfe von Intelligenztests identifizieren zu wollen, Anm. d. Verf.] has been and always will be questionable.“ Verwunderlich ist daher, mit welcher Sicherheit dennoch einige Autoren auch in jüngsten Abhandlungen unhinterfragt feststellen, dass Intelligenz „vermutlich relativ stark biologisch festgelegt“ sei und Trainings wenig Erfolg zeigten (vgl. dazu Deiglmeier u.a. 2017, 7). Studien, die diese Frage durchaus differenzierter sehen, und zwar ohne in eine „nature vs. nurture“ Polemik zu verfallen, sondern nur indem sie die offenen Fragen, die mit diesem Forschungsfeld verbunden sind, thematisieren, werden offenbar ignoriert.

Eine solche Herangehensweise steht jedoch bei Begabungsforschern immer wieder zur Diskussion. Renzulli (1977, 1978, 2005) schlägt in diesem Zusammenhang vor, zwischen Begabung für schulisches Lernen, die sich in hohen Intelligenzquotienten und weit entwickelten kognitiven Fähigkeiten zeigt und einer kreativ-produktiven Form der Begabung zu unterscheiden, die sich unter anderem in der Fähigkeit, innovative Ideen zu entfalten und zu verwirklichen, manifestiert. Beide Komponenten seien bedeutsam und stünden miteinander in Wechselwirkung. Besonders für die Entfaltung kreativer Produktivität, so Renzulli, seien Ausdauer und Hartnäckigkeit und Motivation von Bedeutung. Zentral seien in diesem Zusammenhang die beiden Fragen, was Begabung im Kern ausmacht („what makes giftedness“, Renzulli 2005, 246) und wie man Heranwachsende und Erwachsene

so fördern kann, dass das identifizierte Potential in Leistungsfähigkeit („performance“, Renzulli 2005, 247) übersetzt werden kann. Ziel aller Pädagoginnen und Pädagogen, so Renzulli, sei es, die entsprechenden Bedingungen zu schaffen, um Begabungen zu wecken und zu begleiten. Dazu brauche es ein klares Konzept des Phänomens (ebd.). Renzullis Drei-Ringe-Modell (1977, 1978, 2005) sucht dieses in drei Gruppen von Persönlichkeitsmerkmalen zu fassen: überdurchschnittliche Fähigkeit, Engagement („task commitment“) und Kreativität.

Ein weiteres Beispiel für ein multifaktorielles Konzept ist das Münchner Hochbegabungsmodell. Begabung wird hier verstanden als „das Insgesamt personaler (kognitiver, motivationaler) und soziokultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen“. Fünf Begabungsbereiche werden identifiziert: sprachliche, mathematische und nonverbale Intelligenz (1), Kreativität (2), soziale Kompetenz (3), künstlerische bzw. musikalische Fähigkeiten (4) und psychomotorische Fähigkeiten (5). In jedem dieser Bereiche kann gemäß diesem Modell eine besondere Begabung vorliegen, die es zu identifizieren und entsprechend zu fördern gälte. Der Blick liegt auch hier auf individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und einzelnen Potentialdomänen.

Ein wiederum anderer Weg wird von Albert Ziegler auf der Grundlage eines systemischen Modells von Begabungsförderung vorgeschlagen (vgl. u.a. Ziegler 2005; Ziegler & Stöger, 2009; Stöger u.a. 2017). Der Fokus liegt auf dem so genannten „Aktiotop“ des als talentiert herausgefilterten Kindes. Das „Aktiotop“ müsse man sich als den „Ausschnitt der Welt, mit dem ein Individuum handelnd interagiert und an den es sich handelnd adaptiert“ vorstellen (Ziegler & Stöger 2009, 12). Dieses Aktiotop sei in einen „smart context“ einzubetten – einer gehaltvollen Lernumwelt, die zur Konstruktion eines mit dem Kind zu erarbeitenden pädagogisch und lerntheoretisch fundierten Lernpfades dient (ebd.). Demnach wird die gesamte Umgebung des Kindes in den Blick genommen und darauf geachtet, dass sich diese gemeinsam mit dem Kind und seinen Förderzielen weiterentwickelt. Da lang andauernder Einsatz und Durchhaltevermögen für eine gelungene Entfaltung der diagnostizierten Potentiale erforderlich seien, müsse man auf Anpassung der Lernenden an größer werdende Belastungen setzen und laufend Ressourcen zuführen, um diese Anpassung sicher zu stellen – Ziegler und Stöger benennen diesen Vorgang „das Prinzip der Allostase“ (2009, 20). Die Forscherinnen und Forscher rund um Zieglers Modell setzen demnach auf einen Perspektivenwechsel: nicht nur für das als talentiert diagnostizierte Kind wird ein Maßnahmenkatalog erarbeitet, sondern auch für sein Umfeld, das in einen längeren Prozess der Mitverantwortung eingeführt wird.

Ein nicht unwesentlicher Diskursstrang wiederum beschäftigt sich auf der Basis zahlreicher Studien mit Hochleistern im Sport, im Schach, in der Kunst, in der Wissenschaft und versucht aus den Biographien dieser Personen, Schlüsse für Begabungsförderung zu ziehen. In diesem Zusammenhang wird darauf hinge-



wiesen, dass herausragende Leistungen nur mit zahlreichen Übungsstunden und einem ganz bestimmten Übungsformat – Ericsson u.a. sprechen von „deliberate practice“ – zu erreichen seien (vgl. Ericsson u.a. 1993). Begabung sei daher, so Subotnik u.a. (2011, 21), ein Entwicklungsprozess und domänenspezifisch. Die allgemeinen und domänenspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten seien formbar, müssen begleitet und durch spezifische Interventionen und Übung gefördert werden. Fazit: Potentiale von Kindern und Jugendlichen verkümmern, wenn man sie nicht erkennt und sich nicht entsprechend um sie bemüht.

Subotnik u.a. (2011, 13ff.) nähern sich dem Diskurs rund um den Begabungsbegriff zunächst deskriptiv und konstatieren Konsens in Hinblick auf Faktoren, die sich günstig auf die Weiterentwicklung von Potentialen auswirken. Dazu zählen sie Fähigkeit als wesentliches Fundament, Kreativität, Motivation, bestimmte Persönlichkeitsfaktoren, aber auch das Verhalten von Eltern, das Vorhandensein von Interesse, Leidenschaft, oder die sich ergebende Gelegenheit sowie ein glückliches Zusammentreffen günstiger Momente und kultureller Faktoren. Als hinderliche Faktoren werden ein sozio-ökonomisch benachteiligter Status, geringer Bildungsstand der Eltern, auch geringes Elterninteresse, Mangel an implizitem Wissen über das Bildungssystem, Peer-Einflüsse und Angst vor Zugehörigkeitsverlust – etwa die Verachtung von „acting white“ in Teilen der schwarzen Bevölkerung der USA – angeführt. Ebenso seien Identifikationsstrategien von Begabungen, die dazu führen, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen (etwa Kinder mit Migrationshintergrund) durch bestehende Vorurteile sowie ggfs. durch latenten Rassismus systematisch ausgeblendet werden, als hinderliche Faktoren zu nennen. Insgesamt stünden diese Faktoren in engem Zusammenhang mit dem komplexen Phänomen der Leistungskluft („achievement gap“), das mehrdimensionale Ursachen hätte und nicht nur auf das Fehlen anregender Lernmöglichkeiten im Elternhaus zurückzuführen sei, sondern auch darauf, dass Kinder und Jugendliche aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien in der Regel an weniger gut ausgestattete Schulen gingen, dass die Lehrkräfte eher niedrige Erwartungen an sie stellten, dass es auch negative Einflüsse durch Gleichaltrige gebe. Zudem würden diese Kinder und Jugendlichen selbst Leistungserfolge distanziert sehen und damit verbinden, dass sie nun ihr Herkunftsmilieu hinter sich lassen müssten. Die am weitesten verbreitete Ursache für das Verkümmern von Potentialen sei jedoch schlicht Armut, die in engem Zusammenspiel mit den zuvor genannten Faktoren stehe (Subotnik u.a. 2011, 21ff.). Demnach sei die vorrangige Orientierung an Persönlichkeitsmerkmalen bei der Identifikation von Talenten zu hinterfragen.

Auch Ziegler (2009; vgl. auch Ziegler & Stöger 2009) betont die Fragwürdigkeit der vorrangigen Orientierung an Persönlichkeitsmerkmalen, da diese ein statisches Konzept von Begabung bzw. Hochbegabung unterstelle, das auf keine empirischen Nachweise bauen kann. Das „Aktiotop“ bestehend aus dem Handlungsrepertoire, den subjektiven Zielen, der Umwelt und dem subjektiven Hand-

lungsraum und deren optimales Zusammenspiel seien die ausschlaggebenden Dimensionen, die zu Leistungsexzellenz führen, an der wiederum Begabung erkannt werden könne (vgl. u.a. Ziegler 2005, 2009; Ziegler & Stöger 2009).

Betrachtet man die hier genannten Aspekte der Diskurslinien, so lässt sich zusammenfassend feststellen, dass weder ein einheitliches theoretisches Konzept von Begabung vorliegt, obwohl die Befassung mit dem Thema auf eine hundert Jahre alte Tradition zurückblickt, noch scheinen empirisch ausreichend Daten zur Verfügung zu stehen, die eines der Konzepte hinreichend als das stimmigste nachweisen könnten.

„Which conception of giftedness one tends to favor is a question of taste, not a question of the thorough consideration of empirical findings“ konstatiert etwa Ziegler (2005, 412).

Begabung als Phänomen bleibt somit unterbestimmt.

Die Forschergruppe um Subotnik erläutert dennoch, warum Begabungsförderung trotz aller Unwegsamkeiten und Unsicherheiten in Hinblick auf die Bestimmung und Erfassung des Phänomens ein wesentliches Anliegen von Schulbildung sein sollte. Dies liege im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interesse, denn: „If we believe that gifted children can be a source of our future national leaders, scientists, entrepreneurs, and innovators, we need to invest in understanding how we can deliberately cultivate their talents.“ (Subotnik u.a. 2011, 11). Ähnlich argumentiert auch Renzulli, wenn er darauf hinweist, dass demokratische Gesellschaften Bedarf an Personen haben, „who will help to solve problems of contemporary civilization by becoming producers of knowledge and art rather than mere consumers of information.“ Dem schickt er aber voraus, dass ein ebenso bedeutsamer Grund sei „to provide young people with maximum opportunities for self-fulfillment through the development and expression of one or a combination of performance areas in which superior potential may be present.“ (Renzulli 2005, 249).

Wonach also suchen bei all der Unterbestimmtheit?

Geht man wie die hier genannten Ansätze von der Annahme aus, dass Begabung etwas ist, dass man finden muss, das wie ein Schatz mit geeigneten Instrumenten gehoben werden kann, so wird man sich weiterhin auf die Entwicklung entsprechender Instrumente verlegen und diese – wie bisher – laufend zu optimieren versuchen. Begabungsreserven in diesem Sinn identifizieren und ausschöpfen zu wollen, bringt demnach die Notwendigkeit mit sich, jene Personen herauszufiltern, die mit ihren Fähigkeiten über dem angenommenen Durchschnitt liegen, die also ein Mehr an Fähigkeiten vorweisen können als andere, wobei auf Basis unterschiedlicher Konzepte von Begabung jeweils unterschiedliche Zielgruppen identifiziert werden.

Ein anderes Verständnis von Begabung wäre die Annahme, dass alle Kinder förderungswürdige, wenn auch ganz unterschiedliche Potentiale mitbringen und dass diese unterschiedlichen Potentiale nicht nur entdeckt, sondern vorerst einmal an-

geregt werden sollten und schließlich laufender, von einer besonderen Aufmerksamkeit getragener Begleitung und Förderung, nicht aber kontinuierlicher Messungen und Testungen bedürfen (vgl. dazu Borland 2005).

Aus diesen unterschiedlichen Annahmen ergeben sich unterschiedliche Fragestellungen.

Wird Begabung verstanden als ein Repertoire an mitgebrachten (erblichen?) Voraussetzungen oder als ein Resultat vielfältiger Lerngelegenheiten und vertiefter Beschäftigungsmöglichkeiten mit einer Sache? Sucht man nach Fähigkeitsmerkmalen oder legt man den Fokus auf Lern- und Entwicklungschancen? Geht es in erster Linie um das Fördern herausragender Leistungen oder um die Förderung von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung?

Gemäß Subotnik u.a. (2011, 21) und deren Untersuchung, unterstützen die bislang vorliegenden Daten weder ein Verständnis von Begabung als bloß zu identifizierende herausragende Fähigkeitsmerkmale, noch ließe sich die These nachweisen, Begabung sei ausschließlich das Ergebnis von früh einsetzender Förderung und eines Angebots reichhaltiger Lerngelegenheiten. „The data“, heißt es, „support neither of these domain-specific claims.“ Vielmehr ginge es wahrscheinlich um ein Zusammenspiel verschiedener Bereiche: Sichtbar werdende, besondere Fähigkeitsmerkmale, werden durch Einsatzbereitschaft einerseits und Lerngelegenheiten andererseits sowie günstigen Kontextbedingungen zur Entfaltung gebracht.

„General and domain-specific abilities, task commitment, and opportunities in the form of access to teaching and appropriate resources contribute to outstanding performance and to the development of eminence.“ (Subotnik u.a. 2011, 21).

Blickt man in die Förderlandschaft, so findet man in der Regel jedoch eher Modelle, die mit detaillierten Testungen verbunden sind. Demgegenüber orientiert sich aus pädagogischer Perspektive ein Zugang zur Anregung, Entdeckung und Förderung von Potentialen nicht vorrangig an modellierten Diagnoseinstrumenten, um besondere Fähigkeiten zu identifizieren. Vielmehr wird als genuin pädagogische Aufgabe betrachtet, Bildungserfahrungen anzuregen und damit den Heranwachsenden Wege zu einem fruchtbaren Umgang mit den eigenen Ressourcen, zur Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme zu eröffnen, und zwar unter pädagogisch geschulter Anleitung – der gesellschaftliche Nutzen, der von der herkömmlichen Begabungsforschung als Begründung für das Herausfiltern von besonders leistungsfähigen Heranwachsenden angeführt wird, und zwar trotz aller zugegebenen Unterbestimmtheit dessen, wonach eigentlich gesucht wird, ergibt sich dann wahrscheinlich von selbst. Ein pädagogisch qualifizierter Blick auf die Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden ist dabei zentrale Voraussetzung, um diese angemessen begleiten und anleiten zu können.

Bevor dieser Aspekt näher beleuchtet wird, verweilen wir noch im Diskursuniversum herkömmlicher Begabungsforschung und werfen einen Blick auf einige

Instrumente der Begabungsdiagnostik, mit denen man Begabungen zu identifizieren und in der Folge effektiv zu fördern sucht. Im folgenden Abschnitt werden drei im Umlauf befindliche Instrumente zur Identifikation des Phänomens sowie die empfohlenen Fördermaßnahmen beleuchtet, um anschließend die zugrundeliegenden Vorannahmen und mittransportierten Bedeutungen herauszuarbeiten und diese aus pädagogischer Sicht kritisch zu hinterfragen.

#### **4 Diagnoseprobleme – das vermessene Kind?**

Ein komplexer Begabungsbegriff jenseits der bloßen Messung von Intelligenz und kognitiven Fähigkeiten, der im aktuellen psychologischen Diskurs zunehmend den herkömmlichen Begabungsbegriff zu ersetzen scheint und Begabung als dynamisches Phänomen betrachtet, hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Instrumenten zum Erkennen von Begabungen. Dieser „Paradigmenwechsel“, wie Albert Ziegler die beschriebene Entwicklung nennt (vgl. u.a. Ziegler 2005), hat allerdings nicht zur Folge, dass man von Testungen Abstand nimmt. Vielmehr werden Kinder und Jugendliche, bei denen Begabungen vermutet werden, nun aufwändiger und auch häufiger getestet als zu Zeiten, in denen man bloß den Intelligenzquotienten feststellte und damit das Kind als „begabt“ diagnostizierte. Neben Intelligenztests, die in der einschlägigen Forschungsliteratur zwar nicht mehr die zentrale Rolle bei der Identifikation von Begabungen spielen, aber dennoch weiterhin zum Einsatz empfohlen werden (vgl. jüngst Trautwein & Hasselhorn 2017), sind nun komplexere Modelle im Spiel.

Im bereits erwähnten Münchner Hochbegabungsmodell werden Intelligenztests zwar als Einstiegstests herangezogen, der Aufbau der Testung erfolgt jedoch dann in Stufen. Zunächst wird – aus ökonomischen Gründen, wie es lt. Autoren heißt – anhand von Checklisten eine erste „Vorsortierung“ vorgenommen (Perleth 2016, 20f.). Intelligenztests werden als die „erklärungsstärksten Prädiktoren bei der Vorhersage des Schulerfolgs“ (ebd., 22) vor allem zu Beginn der Schullaufbahn für die Diagnostik empfohlen. Zuweilen würde auch das Lehrerurteil auf die richtige Fährte führen, so die Einschätzung, allerdings werde hier eher „Leistung als Potenzial erfasst“ und die Erfassung von Intelligenzspitzen gelänge nur unzulänglich. Ähnliches gelte auch für Eltern- und Peernomination (ebd., 23). Das Modell beinhaltet auf den folgenden Stufen u.a. Checklisten zur Grobeinschätzung für Lehrkräfte, Tests zu kognitiven Fähigkeiten, zum räumlichen Wahrnehmen, zur Erfassung selbstberichteter Kreativität, zum Arbeitsverhalten und zur Leistungs-

motivation, auch zu sozialer Kompetenz sowie zu physikalischen und technischen Kompetenzen.<sup>1</sup> Die Auswertung erfolgt computergestützt.

Eingesetzt wird das Instrument für Einzelfalldiagnosen ebenso wie für Talentsuche oder auch in der Arbeit mit Risikogruppen, um dort ggfs. Talente zu entdecken (ebd., 27). Wie andere Modelle dient auch dieses Instrument zur Entscheidung über die Gestaltung von Fördermaßnahmen.

Von der Forschergruppe rund um Ziegler wurde im Rahmen des Aktiotop-Ansatzes ein Modell entwickelt, das aus fünf diagnostischen Schritten besteht, „*Explore, Narrow, Test, Evaluate and Review*“, kurz ENTER (Ziegler & Stöger 2004, 325). Ziegler und Stöger betonen in diesem Zusammenhang, es sei nicht das Ziel, Begabungen zu klassifizieren, sondern den oben erwähnten, maßgeschneiderten individuellen Lernpfad zu entwickeln, behaupten jedoch dann wiederum, mit ENTER könne man feststellen (also doch klassifizieren?), ob ein Kind bzw. Jugendlicher in der Lage sei, besondere Leistungsexzellenz zu erreichen. Dazu werden im ersten Schritt („*explore*“) zahlreiche Informationen über die in Beobachtung stehende Person gesammelt, und zwar auf Basis des so genannten individuellen Aktiotops, also des individuell zu erkennenden Handlungsrepertoires, z.B. durch nähere Betrachtung der vorliegenden Leistungsergebnisse und der Verhaltensweisen der Person sowie durch Analyse des Umfeldes. Unter anderem werden die Eltern gebeten, typische Verhaltensweisen über das Schuljahr und in den Schulferien in einem erstellten Raster zu dokumentieren. Fragebögen von den Eltern und einer weiteren außenstehenden Person, meist einer Lehrkraft, müssen ausgefüllt und halbstrukturierte Interviews mit den im Fokus stehenden Heranwachsenden und den Eltern geführt werden. Im zweiten Schritt („*narrow*“) wird auf der Grundlage des nunmehr erfassten Profils eine Talentdomäne diagnostiziert (also wird auch hier klassifiziert?). Zeigt sich eine solche, wird nun überprüft („*test*“), ob die Person in der Lage ist, die dieser vermuteten Talentdomäne zuzurechnenden Aktivitäten auf entsprechendem Niveau durchzuführen – also etwa ob für das Überspringen eines Unterrichtsjahres ausreichend Ressourcen vorhanden sind, um dies auch erfolgreich zu bewältigen. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wird in der Folge ein individueller Lernpfad entwickelt. Die beiden weiteren Schritte („*evaluate*“ und „*review*“) stellen eine Art Qualitätssicherungsmaßnahme der vorgelegten Ergebnisse und Erkenntnisse der ersten drei Schritte dar und sollen überprüfen, ob der entworfene Lernpfad dem Kind angemessen ist (Ziegler & Stöger 2004, 327ff.). Obwohl also Ziegler gegen die herkömmlichen Begabungsdiagnostiken argumentiert und deren Schwächen aufzeigt, richtet sich auch das Aktiotopmodell, betrachtet man es im Detail, letztlich an ähnlichen Kompetenzrastern wie

---

1 Vgl. für die Primarstufe <http://www.fachportal-hochbegabung.de/intelligenz-tests/mhbt-p-mu-enchner-hochbegabungstestbatterie-fuer-die-primarstufe/>; für die Sekundarstufe gibt es eine eigens an diese Altersgruppe angepasste Testbatterie.

andere Ansätze aus und kombiniert diese mit zusätzlichen Beobachtungsinstrumenten wie Lehrerurteil, Fragebögen und Interviews. Dem Umfeld des Kindes wird zwar eine weitaus größere Bedeutung zugeschrieben (und auch Belastung zugemutet) als dies andere Modelle tun, jedoch auch mit diesem Verfahren lassen sich alle jene Risiken verbinden, die für herkömmliche Testungen gelten: dass durch die Unterstellung von besonderer Begabung im Sinne von Leistungsfähigkeit sich das Selbst- und Fremdbild des Kindes wesentlich verändert und dass diese Art des Labellings zu problematischen Konsequenzen führen kann – auch wenn im Aktiotopmodell durchaus behutsamer vorgegangen und das Umfeld des Kindes versucht wird entsprechend einzubeziehen, um etwaige Risiken möglichst zu minimieren. Dennoch stellt der Prozess, dem sich das Kind und auch sein unmittelbares Umfeld unterziehen müssen, eine massive Intervention dar.

In der groß angelegten Studie von Subotnik u.a., auf die hier schon mehrfach verwiesen wurde und die sich „re-thinking giftedness“ zum Ziel macht, die also auch einen Paradigmenwechsel ankündigt, spielen ebenfalls Testungen eine wesentliche Rolle, obwohl auch hier die damit verbundenen Schwierigkeiten thematisiert werden, wie etwa: Definitionsprobleme in Bezug auf den Begabungsbegriff, uneinheitliche Ziele, warum eine Suche nach Begabungen überhaupt durchgeführt wird, Standardisierungsprobleme, Probleme mit Kontrollgruppen im Zuge der Evaluierung der Instrumente usf. (vgl. Subotnik u.a. 2011, 33ff.).

Die vorangegangenen Überlegungen verweisen zudem, wie schon angedeutet, auf einen Effekt, den man als Zuschreibung, Etikettierung oder auch als „Labelling“ beschreiben kann und den man als Subjektivierungstechnik bezeichnen könnte. Gemeint ist damit ein Ensemble von Mustern, Praktiken und Routinen, das dazu führt, dass jemand zu jemandem gemacht, als jemand etikettiert wird, indem ihm (oder ihr) bestimmte Eigenschaften und/oder Fähigkeiten aus der Außensicht zugeschrieben werden und damit unter Umgehung der oder des Betroffenen Bildungswege forciert werden, die vielleicht aus eigenem Antrieb oder wegen anderer Vorlieben nie eingeschlagen worden wären (zum Begriff der Subjektivierungstechniken vgl. Gelhard u.a. 2013; ebenso Bröckling 2007). Das kann günstige, aber auch weniger günstige Effekte zeitigen, wobei noch zu entscheiden wäre, was jeweils unter günstig oder ungünstig zu verstehen ist (vgl. dazu auch Freeman 2006).

In der Diskussion um Begabungsdiagnostik scheint die Frage nach den in dieser Diagnostik und den damit verbundenen Testungen grundgelegten Subjektivierungstechniken insofern aufschlussreich, da sich auf diese Weise untersuchen lässt, welche Vorstellung vom kindlichen Subjekt in den Teststrategien transportiert und wie und in welche Richtung das getestete Subjekt modelliert wird. Wenn, wie etwa Subotnik u.a. (2011) offen darlegen, es darum gehe, Leistungsreserven möglichst weitgehend auszuschöpfen – es gehe um herausragende Leistungen („eminence“) –, dann wird das lernende, sich bildende Subjekt von dieser Richtung her

gedacht und einem klar konturierten gesellschaftlichen „Subjektivierungsimperativ“ unterworfen, der vorgibt, wie demnach der oder die Einzelne, das einzelne Subjekt zu sein und sich zu verhalten hat (Bröckling 2007, 30).

Ein solches Programm, ausgehend von einer Orientierung an Leistungsoptimierung, mit der eine Optimierung des Selbst einhergeht, findet sich, so die sich aus den vorliegenden Überlegungen herauskristallisierende These, breit angelegt im Diskurs um Begabung, Begabungsdiagnostik und in der Folge auch in den Empfehlungen zur Begabungsförderung. Es geht um Regierungslogiken im Sinne Foucaults (1976; 2015), die Wissensformen und Sinndeutungen vorgeben und damit bestimmte Handlungen hervorrufen sollen. Dabei wird in Aussicht gestellt, das Subjekt werde „frei“ gemacht und in der Tat entsteht durch diese Programme – also etwa durch Begabungsdiagnostik und Begabungsförderungsmaßnahmen – nicht nur Zwang, sondern auch Handlungsfähigkeit (vgl. Saar 2013, 20). Gleichzeitig aber wird der oder die Heranwachsende als jemand etikettiert und bestimmt, nämlich als ganz allgemein oder in einem spezifischen Bereich begabt oder aber gerade auch nicht begabt. Die Förderungsmaßnahmen bestehen dann in einem vorgängigen Festlegen dessen, was der oder die Lernende zu werden und wie er oder sie sich zu verhalten hat.

Nun lässt sich für diese Diagnose- und Förderstrategien in Anschlag bringen, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen dadurch durchaus profitieren. Man versucht, sie gezielt in ihren in detaillierten Identifikationsverfahren herausgefundenen Stärken zu unterstützen und zu fördern.

Dem ist die Frage entgegenzuhalten, was eine solche Identifikationsstrategie mit dem Selbstverständnis der Kinder macht und wie auch diejenigen Kinder, deren Potentiale erst gar nicht bemerkt oder die vielleicht Opfer einer Fehldiagnose werden – angesichts der gemeinhin festgestellten Unsicherheiten der Diagnoseverfahren eine durchaus in Betracht zu ziehende Möglichkeit –, in ihren Lern- und Bildungsprozessen in Richtungen gelenkt werden, die sich möglicherweise als wenig förderlich für die Entfaltung ihrer unerkannten Fähigkeiten erweisen, aber vor allem auch wenig Anerkennung ihrer ureigensten Interessen und Vorlieben erkennen lassen.

## **5 Von der Begabungsförderung zu den fruchtbaren Momenten des Lernens**

Im Folgenden wird ein erstes Resümee der vorangegangenen Ausführungen versucht, das sich auf Basis der unternommenen Analyse aufdrängt. Abschließend wird der Frage nach einem pädagogisch legitimierbaren Begabungsbegriff nachgegangen bzw. ob es einen solchen überhaupt braucht und eine Vorstellung von

Förderung skizziert, die ohne einen Begabungsbegriff auskommen kann und sich vielmehr daran orientiert, wie sie im besten Interesse jedes Kindes angelegt sein könnte.

Was die bisherige Darstellung betrifft, lassen sich folgende rote Linien herausarbeiten:

*Erstens* fällt der widersprüchliche Umgang mit dem Intelligenzquotienten im Zuge der Begabungsdiagnostik auf: Man nimmt zwar auf Grund aktueller Forschungsergebnisse zunehmend an, dass der herkömmliche IQ-Test als Identifikationskriterium nicht ausreichend aussagekräftig ist, wenn es um Begabungsdiagnostik geht, IQ-Testungen bleiben dennoch als Diagnoseinstrument, häufig zur „Vorsortierung“, im Programm.

Dass der IQ trotz alledem immer noch eine wesentliche Rolle bei der Suche nach Begabungen spielt, ließe sich vielleicht ganz pragmatisch damit erklären, dass dies nach wie vor die ökonomisch am wenigsten aufwändige und die in der Öffentlichkeit (also zum Beispiel bei den Eltern und in der Schule) am meisten anerkannte Form der Feststellung von Begabung ist.

*Zweitens* fällt auf, dass ein Großteil der aktuellen Studien zum Begabungsbegriff auf dessen Unterbestimmtheit hinweist. In Verbindung damit wird festgestellt, wie schwierig es sei, valide Instrumente zur Identifikation von Begabung zu entwickeln, gerade weil man sich kaum einig ist, wie dieses Phänomen eindeutig zu bestimmen sei. Trotz der Einigkeit in Hinblick auf die Unterbestimmtheit des Begabungsbegriffs, werden immer neue Modelle zur Identifikation von Begabung entwickelt, offenbar im Versuch, sich immer näher an eine Bestimmung des Unterbestimmten heranzuarbeiten. Ob sich aber vielleicht das Phänomen „Begabung“, wie es herkömmlich verhandelt wird, auf Grund seiner inhärenten Widersprüche jeder systematischen Konzeptionierung grundsätzlich widersetzen könnte, wird nur von wenigen in Betracht gezogen (u.a. eindrücklich von Borland 2005).

*Drittens* ist nicht außer Acht zu lassen, dass die hier exemplarisch angeführten diagnostischen Verfahren allesamt die in Betracht kommenden Schülerinnen und Schüler aus ihrem Alltag herausholen und ihnen eine Sonderstellung zumuten, obwohl, wie oben erwähnt, aus zahlreichen Studien die geringe Treffsicherheit solcher Verfahren und deren potentielle Schädlichkeit für die Entwicklung des Kindes abgeleitet werden kann. Mit Blick auf die wiederholt zu findenden Hinweise, dass die Nominierung der zu beobachtenden und zu testenden Kinder keineswegs auf gesichertem Terrain stattfindet, durch die Eltern, durch Lehrkräfte und zuweilen durch Peers oder durch die betroffenen Kinder selbst erfolgt und demnach Gefahr läuft, subjektiv gänzlich verzerrt zu sein (vgl. dazu u.a. Ericsson u.a. 2007, 9), wird die Fragwürdigkeit des Unternehmens einmal mehr deutlich.



Inwiefern die Bestrebungen, Potentiale zu identifizieren, um sie zu fördern, diesen auch tatsächlich zur Realisierung verhelfen, bleibt vor dem Hintergrund der angeführten Unsicherheiten offen. Die Frage drängt sich zudem auf, was mit den Kindern geschieht, die aus den verschiedensten Gründen nicht in den Genuss einer Nominierung kommen – weil sie weder von den Eltern noch von den Lehrkräften bemerkt werden; oder weil von ihnen wenig erwartet wird und sie daher gar nicht erst in den Blick kommen – ein Phänomen, das häufig auf Kinder mit Migrationshintergrund zutrifft (vgl. u.a. Borland 2005, 11) – oder weil sie zu jenen Fällen zählen, an denen die Testung vorbei geht, ohne die mitgebrachten spezifischen Ressourcen zu erfassen, da diese im Testformat nicht abgefragt werden.

*Viertens* ist schließlich auch kritisch die mit dem Begabungsbegriff immer wieder mittransportierte Annahme zu sehen, Begabung sei – nicht nur, aber auch – genetisch bedingt (vgl. dazu jüngst Deiglmayr u.a. 2013). Diese Annahme versuchen etwa Ericsson u.a. (2007, 37) basierend auf dem Ansatz der Expertiseforschung zu widerlegen und kommen nach akribischer Prüfung zahlreicher, vorliegender Studien zu dem Schluss, dass es abgesehen von Größe und Körpergröße („height and body size“), keine Einschränkungen für das Erreichen von Höchstleistungen gibt, nicht einmal im Sport, wenn man nur gezielte und systematische Übung über einen langen Zeitraum („deliberate practice“) zielgerichtet einsetzt. Renzulli wiederum vertritt zwar die Position, dass kognitive Fähigkeiten vererblich seien, weist jedoch darauf hin, dass die weitläufig durchgeführten Zwillingstudien, mit denen die Erblichkeit kognitiver Fähigkeiten versucht wurde nachzuweisen, vor allem bei wohlhabenden Mittelklasse-Familien durchgeführt wurden. Demgegenüber führt Renzulli eine groß angelegte Studie an, die aufzeigt, dass in sozio-ökonomisch benachteiligten Familien die Umweltbedingungen die zentrale Rolle für die kognitive Entwicklung spielen, während die genetischen Voraussetzungen als Einflussfaktor vernachlässigbar seien (vgl. Turkheimer u.a. 2003). Er zieht daraus den Schluss, dass „even if heritability is fairly high for a certain population, it does not mean that intelligence cannot be modified.“ (Renzulli 2005, 252).

Angesichts dieser Unwegsamkeiten – angeführt wurden der unbestimmt bleibende Begabungsbegriff und die damit verbundenen Diagnostikprobleme, in der sich auch die mit dem Konzept von Intelligenz zusammenhängenden Bestimmungsschwierigkeiten zeigen; ebenso das problematische Phänomen des sogenannten Labelling und das damit einhergehende Risiko für die einen bzw. die Exklusion der anderen – drängt sich die Frage auf, wie in schulischen Kontexten pädagogisch verantwortungsvoll mit den Potentialen von Heranwachsenden umgegangen werden soll.

Aus pädagogischer Sicht ist bei der Bewertung der genannten Testverfahren zur Erfassung von Potentialen und Begabungen von Fall zu Fall die Frage nach ihrer pädagogischen Legitimierbarkeit zu stellen und zwar unter dem Leitmotiv, ob diese Testungen auch tatsächlich im besten Interesse des Kindes sind. So ohne

weiteres kann man sich daher der Aussage, Begabungsdiagnostik sei – trotz aller festgestellter Widersprüche – pädagogisch unverzichtbar (Balestrini & Stöger 2013, 7) gerade aus pädagogischer Perspektive nicht unbesehen anschließen.

Vielmehr sind jene kritischen Stimmen als Zeugen aufzurufen, die behaupten, sämtliche Messungen dieser Art führen vor allem zur *Konstruktion* des Phänomens Begabung bzw. Hochbegabung, stellen Zuschreibungen, Etikettierungen und Subjektivierungstechniken dar und damit Formen der Exklusion. Begabte werden aussortiert und aus der verbleibenden Gruppe der Minder- oder Nicht-Begabten herausgefiltert, die verbleibenden Anderen werden damit ebenso etikettiert, wie die als begabt Diagnostizierten. James Borland beschreibt die Lage wie folgt: „[...] the disciplines of psychometrics and education made some students ‚normal‘, ‚subnormal‘, and ‚supernormal‘ (or gifted).“ (Borland 2005, 6) Er schlägt demgegenüber einen anderen Zugang vor, nämlich Begabungsförderung „without gifted children“ zu betreiben. Gemeint ist dieser überraschende Vorschlag wie folgt:

„In other words, I am suggesting that we dispense with the concept of giftedness – and such attendant things, definitions, identification procedures, and pull-out programs – and focus instead on the goal of differentiating curricula and instruction for all of the diverse students in our schools.“ (Borland 2005, 12f.)

Das Konzept von „Begabung“ wäre somit überhaupt aufzugeben. Vielmehr sollte eine konsequente Förderung aller von Kindern mitgebrachten Ressourcen Ziel jedes pädagogischen Handelns und damit auch Ziel von Schule und Schulbildung sein. Für die unterschiedlichen, eben diversen Potentiale von allen Kindern offen zu sein, müsste in dem Bestreben bestehen, aufmerksam für die individuellen Interessen und Fähigkeiten zu werden, die es bei Kindern zu erkennen und zu fördern bzw. überhaupt erst zu wecken gilt.

Begabungsförderung wäre als Förderung von sich entfaltenden Potentialen zu übersetzen und wäre dann als eine individuelle Anleitung und Begleitung von zunehmend selbst bestimmten Lernprozessen und als grundlegende und selbstverständliche Aufgabe von Schule zu verstehen.

Um aber einerseits den Lernenden Welten zu eröffnen, die diesen noch unbekannt sind und deren Entdeckung es anzuregen gilt und andererseits sich dabei zeigende Interessen und Potentiale zu erkennen und aufgreifen zu können, bedarf es eines geschulten pädagogischen Blicks und Know-How zur Rekonstruktion der Verlaufsstruktur des Lernens, die nicht als ein glatter Übergang von Nicht-Wissen zu Wissen, von Nicht-Können zu Können zu verstehen ist (vgl. Benner 2005), sondern im pädagogischen Sinn als Erfahrung, die angeregt wird durch das Neue, das ein Erstaunen, eine Widerständigkeit, eine Irritation auslöst, die eine Unterbrechung im Fluss des Vertrauten verursacht und Vertrautes plötzlich fremd erscheinen lässt (u.a. Göhlich & Zirfas 2007; Meyer-Drawe 2008; Mitgutsch u.a. 2008; Künkler 2011; 2012; Paseka & Schrittemser 2017; Schrittemser 2018). Werden das

Staunen, die Irritation, das Krisenhafte als konstitutive Momente fruchtbarer Lernerfahrung betrachtet, so gilt es, diese Momente als *fruchtbare Momente* und als *Anfänge des Lernens* wahrzunehmen und ihnen eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Das bedeutet einerseits für die Unterrichtsgestaltung, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, mit solch widerständigen Lernerfahrungen zu experimentieren, also nicht durch vorgefertigte Programme durchgezogen zu werden, ohne Spielraum für ein Innehalten, ein Sich-Vertiefen, ein Hinterfragen; dass sie aber andererseits bei ihrem Umgang mit der sich stellenden Problematik, der sich aufdrängenden Frage, von ihren Lehrerinnen und Lehrern auf eine Art und Weise ernst genommen und begleitet werden, dass sie im unbekannten Terrain nicht verloren gehen und dennoch ihren Weg zunehmend eigenständig gehen können. Seitens der Lehrkräfte braucht es dazu eine rezeptive Einstellung und eine gerichtete Aufmerksamkeit auf die Aktivitäten der Lernenden, auf deren Fragen, Kommentare und Beiträge, um von diesen Aktivitäten auf die Prozesse zu schließen, die gerade in der Auseinandersetzung mit den im Unterricht sich ergebenden Themen und Inhalten bei den Lernenden ablaufen. Eine geschulte pädagogische Wahrnehmungsfähigkeit und die systematische Dokumentation dieser Auseinandersetzung bringen schließlich auch jene individuellen Dispositionen und Potentiale ans Licht, deren Erkennen und Anerkennung der Lehrkraft Wege der Förderung anzeigen, die es aus pädagogischer Sicht einzuschlagen gilt – und zwar ohne jede Etikettierung und Zuschreibung, sondern durch eine den Kommunikationssignalen der Lernenden zugängliche Einstellung und der darauf folgenden lernförderlichen Antwort. Auf diese Weise lernen auch die Lehrenden, da sie an der Bearbeitung ihrer Anregungen durch die Schülerinnen und Schüler selbst ihre pädagogischen Erfahrungen machen (vgl. dazu English 2005, 58). Sich eröffnende Lerngelegenheiten als fruchtbare Momente des Lernens zu erkennen und aufzugreifen, also auf jene Kommentare und Fragen zu antworten, in denen sich ein Einfall andeutet, ein Verstehen aufblitzt, sich Interesse für die Sache zeigt oder auch Missverständnisse und Irrtümer aufzuklären, in denen sich der Auftakt einer lernförderlichen Interaktion anbietet, würde bedeuten – darauf läuft die Argumentation hinaus –, Begabungsförderung als Förderung von Lernerfahrungen zu verstehen, die im besten Fall zu einer bildenden, d.h. einer die gesamte Person erfassenden, und für die weitere Entwicklung und das sich entfaltende Erkenntnisinteresse bedeutungsvollen Erfahrung werden können. Der Blick ins Klassenzimmer zeigt jedoch – wie auch die im Vorspann angeführten Analysen von Unterrichtsszenen illustrieren –, dass im Sog institutioneller Vorgaben und tradiert Formen des Stundenhaltens selbst die engagiertesten Lehrkräfte dazu tendieren, ein aufblitzendes Interesse, ein Eingenommensein von der Sache seitens der Schülerinnen und Schüler im Routineprozess des Unterrichts entweder gar nicht glauben können oder in der Konzentration auf die selbst festgelegten Vermittlungsschritte nicht wahrnehmen.

Die schillernden Facetten des Begabungsbegriffs und die mit diesen in Verbindung stehenden Diskurslinien lassen schließlich vermuten, dass aus pädagogischer Sicht aktuell vorliegende Konzepte von Begabung für das Anregen und Fördern von Potentialen im besten Interesse der Heranwachsenden nur beschränkt Vorteile für gezielte pädagogische Begleitung bieten. Viel zielführender scheint zu sein, den Fokus auf die Wahrnehmung und Dokumentation der fruchtbaren Momente des Lernens zu legen, die sich im Interaktionsgeschehen des Unterrichts auf tun, damit diese gezielt aufgegriffen und weiterverfolgt werden können. Dazu braucht es keine groß angelegten und die Kinder sortierenden Testungen und Diagnoseverfahren, sondern kompetentes pädagogisches Handeln, ein Wissen über die Verlaufsstruktur des Lernens, eine Ausrichtung an den Fragen und Kommentaren der Schülerinnen und Schüler und einen genauen Blick darauf, wie diese mit den zu erarbeitenden Themen und Inhalten umgehen.

Dass dazu auch entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen erforderlich sind und dass etliche der aktuell vorzufindenden Rahmenbedingungen einem solchen Standpunktwechsel vom Fokus auf vorweg festgelegte Vermittlungsschritte hin zum Fokus auf eine rezeptive, auf das Lernen der Heranwachsenden ausgerichtete Einstellung entgegen stehen, wäre Thema einer weiteren Abhandlung.

## Literatur

- Balestrini, D. P. & Stöger, H. (2016): Zugänge der Begabungsdiagnostik im Vergleich. In: *Journal für Begabtenförderung* 1. Jg., 7-16.
- Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Ders. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft. Weinheim u.a.: Beltz 2005, 7-21.
- Borland, J. (2005): Gifted Education Without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness*. 2. Aufl. Cambridge: University Press, 1-19.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Copei, F. (1995/1930): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. 3. erg. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Deiglmayr, A., Schalk, L. & Stern, E. (2017): Begabung, Intelligenz, Talent, Wissen, Kompetenz, Expertise: eine Begriffsklärung. In: U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.): *Begabungen und Talente. Tests und Trends*. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik, Bd. 15. Göttingen: Verlag Hogrefe, 1-16.
- English, A. (2005): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: D. Benner (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft. Weinheim u.a.: Beltz 2005, 49-61.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th. & Tesch-Römer, C. (1993): The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. In: *Psychological Review* 100 (3), 363-406.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007): Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. In: *High Ability Studies* 18 (1), 3-57.

- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2015): Die Strafgesellschaft: Vorlesung am Collège de France 1972–1973. Berlin: Suhrkamp.
- Freeman, J. (2005): Permission to be gifted. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.): Conceptions of Giftedness. 2. Aufl. Cambridge: University Press, 80-97.
- Freeman, J. (2006): Emotional problems of the gifted child. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24. Jg., 481-485.
- Gagné, F. (2005): From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.): Conceptions of Giftedness. 2. Aufl. Cambridge: University Press, 98-119.
- Gelhard, A., Alkemeyer, T. & Ricken, N. (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Göhlich, M. & Zifras, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (Hrsg.): Begabungen und Talente. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik, Bd. 15. Göttingen: Verlag Hogrefe.
- Heller, K. A. (Hrsg.) (2001): Formen der Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. 2. Aufl. Göttingen: Verlag Hogrefe.
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Paseka, A. & Schrittemser, I. (2017): Muster der Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, 31-52.
- Perleth, Ch. (2016): Diagnostik von Hochbegabung – Die Münchner Hochbegabungsbatterie. In: Journal für Begabtenförderung für eine begabungsfreundliche Lernkultur 16 (1), 17-28.
- Renzulli, J. S. (1977): The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978): What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. In: Phi Delta Kappan 60 (3) (November 1978), 180-184.
- Renzulli, J. S. (2005): The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.): Conceptions of Giftedness. 2. Aufl. Cambridge: University Press, 246-279.
- Rumpf, H. (1996): Abschied vom Stundenhalten. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 472-500.
- Saar, M. (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: A. Gelhard, Th. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink Verlag, 17-27.
- Schrittemser, I. (2018): Was passiert im Klassenzimmer? Ein Blick in den Unterricht und was Professionsbewusstsein mit pädagogischem Berufsethos zu tun hat. In: H.-R. Schärer & M. Zutavern, (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen- und Lehrern.
- Sternberg, R. J. (2005): The WICS Model of Giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.): Conceptions of Giftedness. 2. Aufl. Cambridge: University Press, 327-342.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002): The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. In: Gifted Child Quarterly, 46. Jg., 265-277.

- Stöger, H., Debatin, T. & Ziegler, A. (2017): Erste Schritte zu einer systemischen Begabungsdiagnostik: Ein Paradigmenwechsel von der Potenzialfeststellung zur Exzellenzvorhersage. In: M. Hasselhorn & U. Trautwein (Hrsg.): *Begabungen und Talente. Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik*, Bd. 15. Göttingen: Verlag Hogrefe, 31-48.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011): Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. In: *Psychological Science in the Public Interest* 12 (1), 3-54.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B. & Gottesman, I. I. (2003): Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. In: *Psychological Science*, 14. Jg., 623-628.
- Winner, E. (1996): *Gifted children: Myths and realities*. New York: NY, Basic Books.
- Ziegler, A. (2005): The Actiotope Model of Giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.): *Conceptions of Giftedness*. 2. Aufl. Cambridge: University Press, 411-436.
- Ziegler, A. (2009): „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop und Soziotopförderung. In: *Heilpädagogik online* 02 (9). Online unter: <http://www.psycho.ewf.fau.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation01.pdf> (12.07.2018).
- Ziegler, A. & Stöger, H. (o. Jg.): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. Online unter: <https://www.psycho.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation07.pdf> (12.07.2018).
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2004): Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. In: *Psychology Science*, 46. Jg., 324-342.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus systemischer Perspektive. In: *Journal für Begabtenförderung*, 9. Jg., 6-31. Online unter <https://www.psycho.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation07.pdf> (12.07.2018)

*Bernd Hackl und Alois Stifter*

## **Es ist ganz wichtig, dass ihr das versteht. Wie der Verzicht auf Krisenzumutungen die Erschließung des Lerngegenstandes behindert**

Zu den basalen Kategorien klassischer didaktischer Theoriekonzepte zählt das Motiv der wechselseitigen Erschließung von Lernsubjekt und Sache. (Das Ziel der Bildung wird dabei verstanden als „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen ... zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit.“ (Klafki 1991, 43) bzw. als „vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts.“ (Blankertz 1974, 45). Zwei grundlegende Bauelemente jedes effektiven Unterrichts lassen sich aus ihr begründen: 1. die Provokation von Aufmerksamkeit für die lernend anzueignende Sache und 2. die Hinführung zur Eigenaktivität im probierend-lernenden Umgang mit ihr.

Die *Provokation von Aufmerksamkeit* besteht darin, auszulösen, was als erste Voraussetzung für die Inangriffnahme eines intentionalen Lernprozesses anzusehen ist: eine *krisenhafte Erfahrung* im Kontext der je eigenen Beziehung zur Sache durch Irritation, Infragestellung, Verfremdung, Verunsicherung o.Ä. Diese Erfahrung entscheidet darüber, ob und in welcher Weise die Aufnahme von Lernaktivitäten subjektiv sinnvoll erscheint. Sie allein kann eine effektive und nachhaltige Lernmotivation auslösen, so etwa in Gestalt der Neugierde angesichts unbekannter, irritierender Gegebenheiten, der Faszination, die von beobachteter Könnerschaft ausgeht, der Beunruhigung durch unabweisbare kritische Einwände, vielleicht sogar des Erlebens existenzieller Grenzerfahrungen. Um Lernbereitschaft zu aktivieren, müssen die Routinen des bereits bestehenden Umgangs mit den Weltgegebenheiten fraglich gemacht werden; „Für LehrerInnen bedeutet dies“, wie Werner Helsper zusammenfasst, dass sie „die erreichten Deutungs- und Erklärungsmuster immer wieder zu irritieren haben und damit systematisch – gerade für die Ermöglichung emergenter Lernprozesse – als Krisenauslöser fungieren müssen.“ (Helsper 2000, 39)

Die *Hinführung zur Eigenaktivität* besteht darin, die Lernenden mit gegenstandsangemessenen Handlungsweisen („Methoden“) vertraut zu machen, um ihnen noch unbekannte Möglichkeiten des Umgangs mit der Sache zur Hand zu geben. Diese Methoden bilden den Kern der in der Schule zu unterrichtenden ‚Fächer‘,

wie Wolfgang Klafki etwa in der Formel vom „immanent-methodische[n] Charakter der Thematik“ von Unterrichtsvorgängen zum Ausdruck bringt (1991, 262): Unterrichtsthemen seien nicht „gleichsam ‚in sich ruhende‘ ... Objektivitäten“, sondern *Methoden* oder *Ergebnisse ihrer Anwendung*, daher sei jedem unterrichtlichen Thema „Methodisches immanent.“ (ebd. 261f.) Methoden legen fest, was auf welche Weise mit den im Unterricht zu erschließenden exemplarisch bedeutsamen Lernobjekten *zu tun* ist und folgen erprobten fachspezifischen Zugängen der Wissenschaften, Künste etc. Es handelt sich bei ihnen also nicht um unproblematisch und voraussetzungslos anzuwendende ‚Handlungsweisen‘, vielmehr implizieren sie grundsätzliche *Sichtverschiebungen* gegenüber dem durchschnittlichen Alltagsdenken und die Aneignung und Einübung gehaltvoller Denkformen und Vorgangsweisen (etwa im Sinne einer ‚kategorialen Bildung‘ Klafkis, vgl. a.a.O., 144). Entscheidend ist dabei, dass die neuartigen Praktiken des Umgangs mit der Sache von den Lehrenden *vorgezeigt* werden, damit die Heranwachsenden – wie schon Friedrich Schleiermacher als unabdingbar erkannte – „die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“ können (1957, 107).

Der ältere bürokratisch-direktive (alltagsrhetorisch oft auch als ‚lehrerzentriert‘ bezeichnete) Unterricht neigt zur Verabsäumung v.a. der motivationalen Grundlegung des Lernens, da er dieses unproblematisch als Bringschuld der Heranwachsenden einstuft. Reformpädagogische (alltagsrhetorisch oft auch als ‚schülerzentriert‘ bezeichnete) Unterrichtspraktiken neigen dagegen zur Aktivierung und Übung von Aktivitäten, die eher den bereits mitgebrachten Vorlieben und Zugängen der Heranwachsenden entsprechen als den sachlichen Notwendigkeiten ihrer Überwindung. Lehrende versuchen dann durch hohe Reizdichte, unterhaltsame Motivik und unmittelbare Verständlichkeit des Unterrichtsgeschehens den Ansprüchen der Heranwachsenden (zu Lasten der Ansprüche der Unterrichtsthemen) entgegenzukommen (vgl. dazu ausführlicher etwa Gruschka 2009). Im vorliegenden Beitrag arbeiten wir an ausgewählten Beispielen die problematischen didaktischen Implikationen und Auswirkungen solcher Vorgangsweisen heraus und zeigen, dass sie mit herbeiführen und verfestigen, was sie als Begründung für ihre Sinnhaftigkeit in Anspruch nehmen: die Unfähigkeit der Lernenden, ein tieferes Verständnis der Lerngegenstände zu entwickeln.

Wir untersuchen in unserem Beitrag Strategien der *Hinführung zu* und *Vermittlung von* sachlichem Wissen und Können, wie sie im Rahmen der Projekterhebungen in Unterrichtsstunden der 7. Schulstufe an einer Neuen Mittelschule (ländliches Einzugsgebiet)<sup>1</sup> dokumentiert wurden. Dabei zeigen wir Beispiele des

1 Die Neue Mittelschule (NMS) ist in Österreich ein Schultyp der Sekundarstufe I, der üblicherweise von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die keine Gymnasialreife erhalten haben. Er umfasst die fünfte bis achte Klassenstufe.



Einsatzes von Routinen und Ritualen, neuen Medien, fach- und Alltagssprachlichen Sprechweisen, formalisierten Erhebungs- und Beschäftigungsaufträgen u.Ä. und befragen sie nach den schülerseitigen Anschlussoptionen, die sie nahelegen und den Lernperspektiven, die sie eröffnen. Wir haben für die vorliegende Darstellung solche Fallausschnitte gewählt, in denen die anhand der verfügbaren Protokolle generell beobachtbare Tendenz des Unterrichts in besonders prägnanter Weise zum Ausdruck kommt.

Die generelle Tendenz der nachfolgend thematisierten Unterrichtsstunden aus den Fächern Mathematik, Geschichte, Geografie und Deutsch lässt sich so zusammenfassen: Ein Teil des Unterrichts folgt der klassischen, direkt durch die fortlaufende Kommunikation der Lehrpersonen mit den Schüler\*innen gesteuerten Unterrichtsform. Dabei werden sachlich-fachliche Fragen geklärt, organisatorische Anweisungen gegeben und Arbeitsaufträge erteilt, die anschließend im Beisein und unter direkter Betreuung der Lehrpersonen erledigt werden. Ein anderer Teil des Unterrichts ist einer weitgehend selbständigen Abarbeitung punktuell erteilter Arbeitsaufträge gewidmet. Diese Arbeitsaufträge werden hauptsächlich in schriftlicher Form gegeben und erläutert, manchmal auch kurz vorbesprochen. Schriftlich festgehalten werden etwa Rechercheaufgaben, Hinweise auf zu verfolgende Fragestellungen und zu verwendende Quellen u.Ä. Ein Teil des Unterrichts wird in wechselnden Untergruppen durchgeführt. In den Phasen des gemeinsamen Unterrichtens der Gesamtklasse dominiert eine didaktisch weitgehend unkoordinierte Kooperation der beiden Lehrpersonen. Es findet sich kaum eine Situation, in der das gezeigte unterrichtliche Handeln nicht auch von einer einzigen Lehrperson hätte geleistet werden können.

Die unterrichtliche Interaktion zeigt die typischen Strukturmerkmale öffentlichen Schulunterrichts, wie etwa die Erteilung von Anweisungen durch indikativische Formulierung auszuführender Handlungen, die Durchführung disziplinierender Ordnungsrituale (z.B.: Begrüßung als Ritual zur Herbeiführung von Stille und Aufmerksamkeit) oder die Verwendung des rhetorisch vereinnahmenden ‚Wir‘ für Aktivitäten, die lediglich von den Schüler\*innen auszuführen sind:

172	Lw2*	jetzt nehmen wir unsere hausübungshefte heraus (.) schlagen sie auf und die
173		geschichte, die wir zuhause geschrieben haben (?.....)

(Fach Deutsch, Fallstudie „Gruselgeschichte“, \*Anm.: Lw = Lehrperson weiblich, Lw2 = die als zweite in die Klasse eingetretene der beiden anwesenden Lehrerinnen)

Atmosphärisch zeichnet sich der Verlauf der Stunden durch tendenziell störungsfreie, ruhige und folgsame Beteiligung der Schüler\*innen aus, lässt jedoch kaum so etwas wie besondere Anteilnahme oder neugieriges Engagement erkennen. Insgesamt zeigen Lehrer\*innen wie Schüler\*innen wenig Begeisterung über Inhalt und Verlauf des Unterrichts, wenn man von immer wieder eingestreuten

Verbalbekundungen absieht. Fallweise auftretende Ordnungswidrigkeiten werden durch zunächst eher sanfte und deeskalierende Ordnungsstrategien ausgeräumt, wie etwa diese Szene zeigt:

Während Lw1 bereits am Lehrertisch steht, wirft Andi direkt vor der Lehrerin stehend einen Papierknäuel zu Boden. Anschließend grinst er einen Mitschüler hinter ihm an, verhält sich also bewusst provokant. Andi's Sitznachbar Hans hebt das Papier auf und legt es vor Andi auf den Tisch, Andi wirft es wiederum auf den Boden und grinst Hans an, versucht also weiter, zu provozieren. Lw1 reagiert auf Andi's Provokation, indem sie Andi auffordert, das Papierknäuel aufzuheben und wegzuschmeißen.

24	Lw1	Andi hebs AUF* und schmeiß es WEG bitte (.) das geht ganz schnell
25	Andi	o:ke <hebt Papierknäuel auf und geht zum Mülleimer, um es zu entsorgen>
26	Lw1	danke

(Fach Mathematik, Fallstudie „Strahlensätze“, \*Anm.: Großbuchstaben markieren besonders betonte Laute, Satzzeichen gesprochene Pausenlängen und Intonationen)

Lw1 entschärft den möglichen Konflikt, indem sie die Aufforderung als Bitte formuliert. Der Nachsatz *das geht ganz schnell* (29) kann auf zwei unterschiedliche Weisen gelesen werden: Der reale Vorgang WIRD ganz schnell vor sich gehen. Oder: Der Vorgang KANN ganz schnell durchgeführt werden. Die erste Lesart (Prognose) impliziert im Kontext der zuvor an Andi gerichteten Aufforderung, das Papierknäuel zu entsorgen, die Macht zur Vorausbestimmung seines Handelns. Die zweite Lesart (Einschätzung) würde im genannten Kontext bedeuten, dass Lw1 Andi ein eigenes Interesse an Schnelligkeit unterstellt. In beiden Fällen entsteht hoher normativer Druck. Mit o:ke und dem anschließenden Wegwerfen des Papierknäuels handelt Andi dann auch entsprechend der Aufforderung der Lehrerin, die die Situation weiter befriedet, indem sie sich dafür bedankt.

## Das Lösen mathematischer Probleme durch mechanische Regelanwendung

In derselben Mathematik-Stunde wird die Klasse nach ca. 7 min in zwei nach dem Kriterium ‚grundlegende‘ und ‚vertiefte‘ Allgemeinbildung gebildete Gruppen aufgeteilt. In der ersteren werden fünf Schüler\*innen gemeinsam mit der davor zweimal abwesenden Anna und der davor einmal abwesenden Clara zusammengefasst. Als Unterrichtseröffnung teilt Lw1 der Gruppe mit, wie sie der Abwesenheit von zwei Schüler\*innen im vorangegangenen Unterricht Rechnung tragen möchte:

128	Lw1	sO, es war ja die anna die letzten zwei stunden nicht da (.) und deswegen wean=ma
129		jetzt der anna erklären, was wir die letzten (?zwei) stUnden gemacht ha:ben (.)
130		beziehungsweise die clara hat ja lEtztes mal gefehlt. so wer kann denn erklären was
131		wir gemacht haben oder um was es gegangen ist? (.) die zentrische streckung
132		<b>(07:30)*</b> das war so vor zwei wochen, da ham=ma eine figur vergrößert oder
133		verkleinert. (..) was ham=ma gmacht, <u>andi</u> <hat aufgezeigt>

(Fach Mathematik, Fallstudie „Strahlensätze“, \*Anm.: Zahlen in Klammern = Zeit seit Stundenbeginn in min:sec)

Die Ankündigung *wean=ma jetzt der anna erklären* (129) bildet eine Spielart der bereits (am Beispiel der herauszunehmenden Hausübungshefte) weiter oben gezeigten und für die Schule typischen indikativischen Formulierung auszuführender Handlungen. Sie impliziert eine Machtposition, die es der Lehrperson erlaubt, den Vollzug der auszuführenden Handlung als feststehende Tatsache zu behandeln.

Im vorliegenden Fall gerät Lw1 durch die gewählte Formulierung allerdings in einen augenscheinlichen Widerspruch, denn ihre Frage *so wer kann denn erklären was wir gemacht haben* (131) macht sogleich offenkundig, dass der rhetorisch beschworene Vollzug des gemeinsamen Erklärens keineswegs gewiss, ja nicht einmal das Bestehen seiner Voraussetzungen schon gesichert ist.

134	Andi	strAHLensätze
135	Lw1	strAHLensätze. und bevor wir die strahlensätze gemacht haben? (..) was ham=ma
136		da gmacht? (...)
137	Hans	zeichnet
138	Lw1	zeichnet? was ham=ma geZEichnet? mit den strecken, was ham=ma da gmacht?
139		(..) was ham=ma am montag=am DIenstag ham=ma das gmacht. da ham=ma
140		irgendwas geTEILT (...)
141	S?	(?in) eine (?.....) geteilt <b>(08:00)</b>
142	Lw1	(?na/ja). eine strEcke geteilt IN? teile.

(Fach Mathematik, Fallstudie „Strahlensätze“)

Mit der *zentrischen streckung* (131f.) sowie mit den *strahlensätzen* (134f.) und der Streckenteilung (140f.) werden von Lw1 und drei Schülern die drei zuletzt behandelten Themen benannt als das, was *wir gemacht haben oder um was es gegangen ist* (131). Die *zentrische Streckung* findet im weiteren Stundenverlauf – vermutlich weil sie ohnedies in Anwesenheit von Anna und Clara etwa zwei Wochen davor durchgenommen wurde – keine weitere Erwähnung mehr. Die in dieser (an einem Donnerstag stattfindenden) Unterrichtsstunde zu leistende Erklärung bezieht sich somit auf die am Montag und/oder (?) Dienstag (139) durchgenommene Streckenteilung mit Hilfsstrahl und auf die Strahlensätze. Der Verlauf lässt sich der Form nach als ein Ineinander von Lehrerfragen und Schülerantworten

beschreiben, in die das von der Lehrerin geleistete eigentliche Erklären eingebettet ist.

Auffällig ist dabei die stilistische Figur der schülerseitigen Einwort-Beiträge, ein häufig anzutreffendes Phänomen des Unterrichts an öffentlichen Schulen. Der Einwort-Beitrag gewährleistet den Anschein einer aktiven Beteiligung der Schüler\*innen am Unterrichtsgeschehen und legitimiert so (ungeachtet des durch ihn repräsentierten Beteiligungs-Anspruchs) eine weitgehend monologische Form des Unterrichtsvortrages. Gleichzeitig entlastet er die Schüler\*innen von der Anstrengung, tiefergehende sachlich begründete Redebeiträge zu formulieren.

Das Thema *Streckenteilung mit Hilfsstrahl* eröffnet Lw1 mit der konkreten Aufgabenstellung, eine Strecke von 8 cm im Verhältnis vier zu drei zu teilen.

143	Lw1	wir ham eine strecke gehAht zum beispiel strecke is acht zentimetA und ich hab
144		gsagt ich möchte DIE im verhältnis vier zu drei tEllen (.) wer kann der anna
145		erklä:ren, MÜNdlich, (.) wie das gegAngen ist
146	Hans	in einem verhältnis ausgerechnet
147	Lw1	in einem verhältnis ausrechnen. wie macht man das wenn das verhältnis
148		4 zu 3 is
149	Hans	daZUschreibn
150	Lw1	wie viele teile haben wir dann [insgesamt?
151	Hans	[vIEr
152	Lw1	VIER? (08:30)
153	Hans	drei haben wir angeschriebn und ans muss ma ausrechnen
154	Lw1	na=n(h)a <u>wir haben die strecke ist acht zentimetA – (?hom=ma), ok?</u> <zeigt dabei
155		mit den auf die Tischplatte auftreffenden Handkanten quasi Anfangs- und Endpunkt
156		einer Strecke> wir wolln die strecke im verhältnis vIEr zu drEI teilen (.) wie viele
157		teile ham wir dann INSgesamt?
158	Chris	s:ie[bn
159	Lw1	[sIE:ben teile (.) is das schon wieder so lang zruck, dass ma des gmocht ham?
160	David	n:h=n:h <schüttelt lächelnd den Kopf>
161	Lw1	na siebn teile. so, wie is des weitergangen? wir ham zuerst die strecke gezeichnet,
162		was ham=ma dann gezeichnet? (..)
163	David	(?.....)

(Fach Mathematik, Fallstudie „Strahlensätze“)

Lw1 erschwert zunächst die Lösung der von ihr gestellten Aufgabe, indem sie eine mündliche Lösung einfordert (145). Dies schließt eine Vergegenwärtigung des Problems durch verschriftlichte Zahlenangaben und Rechenoperationen sowie seine Veranschaulichung durch grafische Darstellung aus. Im Falle einer Prüfungssituation könnte dies ggf. der Erhebung elaborierterer Abstraktions- und Ausdrucksfähigkeiten dienlich sein, da es hier aber um das (für Anna sogar erst-

malige) Erklären der Aufgabenstellung und ihrer möglichen Lösung geht, ist die vorgenommene Einschränkung eine unplausible Erschwerung des Unternehmens. Und sie ist auch fachlich zweifelhaft, denn die Verwendung von mathematischen Zeichen und Darstellungen zählt – aus guten Gründen – zum unverzichtbaren Basisrepertoire mathematischen Denkens (vgl. nur etwa Greiffenhagen 2015). Dennoch findet sich Hans bereit, sich an der Erklärung zu beteiligen. Er äußert einen Vorschlag, der die Aufgabenstellung in gewisser Weise bloß umformuliert, denn mit *in einem verhältnis ausgerechnet* (146) benennt er zwar einen methodischen Aspekt der Lösung, ohne aber die aufgeworfene Frage zu beantworten, *wie das gegAngen ist*. Der Umstand, dass er den Vorgang in der Vergangenheit formuliert (*ausgerechnet*), weist darauf hin, dass er äußert, woran er sich an der zurückliegenden Erörterung der Problemlösung noch erinnern kann.

Lw1 transponiert diese Äußerung paraphrasierend in die Gegenwart und fragt noch einmal danach, worin ein solches Ausrechnen denn nun bestünde. Dabei führt sie jedoch eine bemerkenswerte Konditionalbestimmung ein: *wenn das verhältnis 4 zu 3 is* (147f.). Indem sie die Problemstellung durch diesen Zusatz präzisiert, lenkt sie die Aufmerksamkeit weg von der allgemeinen logischen Struktur der (für jedes beliebige Zahlenverhältnis gültigen) Lösung hin zur Lösung dieser einen (durch die konkrete Angabe 4:3 bestimmten) Aufgabe. Sie legt also (wie sich auch schon ihre Formulierung *wie das gegAngen ist*, verstehen lässt) nicht nahe, eine allgemein gültige Lösung darzustellen, sondern unter Verwendung der vorgegebenen Zahlen konkrete Lösungsoperationen zu probieren.

Hans steuert auch sogleich die Benennung einer solchen Operation (zwar ohne Verwendung der Zahlenangaben und auch ohne Reflexion auf ihre allgemeine Sinnhaftigkeit) bei (149). Der Beitrag ist jedoch auf Grund seiner Unbestimmtheit nicht nachvollziehbar und kann damit offensichtlich auch nichts zu Annas Verstehen der Lösungsstrategie beitragen. Dessen ungeachtet präsentiert er möglicherweise die von ihm eben gerade noch leistbare Erinnerung an ein Detail der tatsächlich in der zurückliegenden Stunde vorgezeigten Lösungsoperationen (*daZUschreiben*).

Lw1 ignoriert das zum Auffinden einer tragfähigen Lösung offensichtlich nicht ausreichende Verständnis von Hans. Dadurch lässt sich im Rückblick auch nicht feststellen, ob bzw. in welchem Ausmaß die Antwort dennoch eine rechnerisch sinnvolle Überlegung enthält. Lw1 fährt vielmehr fort: *wie viele Teile haben wir dann insgesamt?* (150) Sie bekräftigt also die Antwort von Hans indirekt, denn das *dann* markiert den von Hans eingebrachten Lösungsvorschlag sprachlich als weiterzuführenden Beitrag. Entsprechend fährt sie fort, die Lösung durch konkretes suchendes Probieren mit den vorgegebenen Zahlen anzusteuern (*wie viele Teile ...*).

Hans kann sich also ermuntert fühlen, weiterhin ohne sachliches Verständnis irgendwelche Einfälle zu äußern, denn er scheint ja immer wieder etwas Annehm-

bares zu ‚treffen‘. Bei der nächsten Station erleidet er jedoch Schiffbruch, denn die Antwort auf die Frage nach der Anzahl der insgesamt vorliegenden Teile offenbart nun endgültig unübersehbar, dass Hans keinen sinnvollen Lösungsweg im Auge hat und seine rechtfertigende Erklärung (153) macht rückwirkend erkennbar, dass dies auch schon für seinen Vorschlag *daZUschreiben* (149) gilt.

Lw1 startet nun einen Veranschaulichungsversuch, den sie davor eigentlich ausgeschlossen hat, denn sie äußert sich jetzt nicht einfach nur mündlich, sondern bringt Aspekte der Problemstellung durch ihre begleitenden Gesten auch ‚körperlich‘ zum Ausdruck. Dies ermuntert Chris, einen Vorschlag zu unterbreiten und dieser erweist sich als korrekt: Es sind sieben Teile. Lw1 quittiert die (nun ja tatsächlich sinnvoll weiterführbare) Äußerung abermals mit einer Paraphrasierung. Anstatt aber Zufriedenheit mit der gefundenen Antwort zu signalisieren und damit ihre Weiterführung positiv zu kontextualisieren, äußert sie – wenn auch rhetorisch verpackt – ihre Frustration. Tonfall und Kontext der Frage nach der Zeitdauer des Zurückliegens der Beschäftigung mit dem Thema (159) erweisen, dass es sich um keine ‚antwortsuchende‘ Frage handelt, sondern um eine verklausulierte Kritik und David gibt durch sein Lachen zu erkennen, dass er diese indirekte Bedeutung der Frage auch verstanden hat.

Beharrlich versucht Lw1 durch weiteres Fragen dem gesuchten Lösungsweg näher zu kommen und sie vermeidet es weiterhin, die logische Struktur der Problemstellung in den Vordergrund zu stellen (161f.). Stattdessen proklamiert sie erneut schrittweises Vorankommen (*wie is des weitergegangen*) und lenkt dabei das Augenmerk auf die Erinnerung einer mechanischen Abfolge von Einzeloperationen: *wir ham zuerst die strecke gezeichnet, was ham=ma dann gezeichnet?*

164	Lw1	na: wir ham (?.....) (..) (09:00) DE:N (..) <blickt fragend in die Gruppe>
165	David	<u>hilfslinie</u> <leise>
166	Lw1	hilfslinie=hilfsSTRAHL. wir hom also zuerst die strecke zeichnet und dann an
167		hilfsstrahl im Winkel fünfundvierzig grad – zirka <benutzt ihre Hände, um ihre
168		Erklärung zu unterstützen> <u>okE, des (.) des kannst da vorstelln. odA?</u> <an Anna
169		gerichtet> passt. (.) was ham=ma dann gmacht? david
170	David	mitn zirkel
171	Lw1	ok, wie viel hast im zirkel gnommen? ein zentimeter im zirkel gnommen, und
172		dann?
173	David	und dann (.) und dann äh (?.....)
174	Lw1	<u>beim anfangspunkt, wo die strecke anfangt, und wo der strahl anfangt einstechen</u>
175		<u>(09:30) und abschlagen, abschlagen einstechen, abschlagen einstechen, abschlagen</u>
176		<u>und einstechen, abschlagen – ihr müsst es auch erklären können (?.....) &lt;deutet</u>
177		<u>dabei durch Abbiegen des rechten Zeigefingers das Abschlagen und durch</u>
178		<u>Auftippen mit allen Fingern der linken Hand das Einstechen an, wobei diese sich</u>
179		<u>gegenseitig abwechselnden Handbewegungen sukzessive in immer größerem</u>
180		<u>Abstand vom Körper ausgeführt werden&gt;</u>

181	SuS	mh:m
182	Lw1	ja und was haben wir dann gemacht wo wir die siebn abschnitte gemacht haben (.)
183		hans?
184	Hans	parallel
185	Lw1	dann ham=mas verbunden mit dem ende von der strecke und dann ham=mas
186		parallel verbunden (.) okE? <u>kannst du dir was darunter vorstellen?</u> <zu Anna>
187	Anna	<nickt>

(Fach Mathematik, Fallstudie „Strahlensätze“)

Nun versucht Lw1 ein zentrales Instrument zur Lösung des Problems (den ‚Hilfsstrahl‘) ins Gedächtnis zu rufen und tatsächlich kann David (abgewandelt, jedoch sinngemäß korrekt) auf ihre Suggestivfrage antworten (165). Lw1 fährt fort, die tatsächlich vollzogenen Schritte in den Vordergrund zu heben (*wir hom ... zeichnet, was ham=ma dann gemacht?*) und markiert damit weiterhin das, was faktisch geschehen ist, als das Wesentliche. Die Nachfrage *des kannst da vorstellen. odA?* richtet sich demgemäß nicht darauf, ob Anna der Logik der Vorgangsweise folgen, sondern ob sie sich das Manöver des Einzeichnens einer Linie im angegebenen Winkel vorstellen kann. Es lässt sich mittlerweile als durchgängige Tendenz erkennen, dass Lw1 die Beiträge der Heranwachsenden auf die rein faktische Abfolge der Konstruktion orientiert, und die Antworten der Schüler\*innen dokumentieren, dass ihr dies auch weitgehend gelingt: Sie reagieren fast ausschließlich mit Versatzstücken der Benennung operativer Details auf niedrigstem Niveau, so nun etwa David: *mitn zirkel* (170).

Lw1 problematisiert diese Antwortverhalten in keiner Weise, bestärkt sie vielmehr, wie auch hier wieder mit dem Anschluss *ok*. Mit ihrer nächsten Frage, erst recht aber mit der selbst gegebenen Antwort (sie korrigiert die von David allzu kürzelhaft benannte Zirkelabnahme auf *ein zentimeter im zirkel genommen*), nimmt sie den nächsten Schritt vollständig vorweg (171). Fraglich gemacht wird nur die nächste Detailoperation: *und dann?* Kaum verwunderlich, dass angesichts der beinahe völlig ausgeblendeten Sachlogik David nun auch diese Frage nicht mehr ausreichend sinnvoll beantworten kann (173). So setzt also Lw1 ihrerseits mit den nächsten Operationen fort (174ff.). Deren mehrmalige (wieder gestisch veranschaulichte) stereotype Nennung (*einstechen und abschlagen, abschlagen einstechen, abschlagen einstechen, abschlagen und einstechen, abschlagen*) scheint nun auch ihr selbst die das Sachproblem unterbietende Banalität ihrer Darlegungen zu Bewusstsein zu bringen. Paradoxerweise jedoch führt dies zu keiner Korrektur ihrer Vorgangsweise, vielmehr projiziert sie die aufleuchtende Einsicht auf die Schüler\*innen mit der angesichts ihrer eigenen Präsentationsstrategie beinahe hilflos anmutenden Forderung *ihr müsst es auch erklären können*.

Lw1 setzt nun in der bereits bekannten Weise fort (*was haben wir dann gemacht ... ?*) und auch die Antwortstrategie der Schüler\*innen reproduziert sich wieder entsprechend: *parallel* (182ff.). Lw1 nimmt das semantische Partikel auf und formuliert eine Erklärung, die der bereits in ihren vorangegangenen Wortmeldungen sich abzeichnenden Tendenz zu einer diffusen, grammatisch fehlerhaften und fachlich unspezifischen Ausdrucksweise entspricht. Ihre Erklärung ist schon aufgrund der Unvollständigkeit der gemachten Angaben im Grunde nur mehr jemandem verständlich, der bereits verstanden hat, was die Erklärung zu erklären beabsichtigt. So verabsäumt es Lw1 etwa (in krassem Widerspruch zu ihrer eigenen Forderung *ihr müsst es auch erklären können*) darzulegen,

- dass der Hilfsstrahl *vom Anfangspunkt A* der Strecke ausgeht (166),
- dass die 7 Teilstrecken (mit dem Zirkel) *am Hilfsstrahl* abgeschlagen werden (174-176),
- dass die Verbindung zum Ende der Strecke vom (bspw. mit C bezeichneten) Endpunkt des letzten der sieben per Zirkelabschlag bemessenen gleichen Abschnitte ausgeht (ebd.) und
- dass zu dieser Verbindungslinie dann eine Parallele ausgehend vom Endpunkt des vierten Abschnitts am Hilfsstrahl zu zeichnen ist (186), und damit am Schnittpunkt dieser Parallele mit der Strecke der gesuchte Punkt liegt, der diese im Verhältnis 4 zu 3 teilt.

Gleichzeitig erinnert Lw1 aber ausdrücklich an die für die korrekte Streckenteilung völlig unnötigen und daher den Blick auf die Strukturlogik der Problemstellung eher irritierenden Details,

- dass der Winkel zwischen Strecke und Hilfsstrahl  $45^\circ$  zu betragen hat (167) und
- dass die Länge der 7 Abschnitte am Hilfsstrahl mit 1 cm bemessen worden war (171).

Auch hier scheint Lw1 nun wieder von der Ahnung befallen, dass ihre Darlegungen nicht zum angestrebten Ziel führen könnten, wenn sie nachsetzt: *okE? kannst du dir was darunter vorstellen?* (186) Der Wortlaut der Frage benennt nämlich eine bereits deutlich reduzierte Erwartung, etwa im Vergleich zur möglichen Frage *hast Du das Problem verstanden?* Nachvollziehbar, dass unter diesen Bedingungen Anna sich dazu entschließt, zustimmend zu nicken, andernfalls hätte sie vielleicht mit fortgesetzten Ausführungen zu rechnen, von denen sie erwarten kann, dass ihre Unverständlichkeit sie weiterhin bloß überfordern würde.

Die als *gemeinsam* deklarierte Unterrichtsrückschau zur Einführung der Schülerinnen Anna und Clara in einen für sie neuen Mathematik-Stoff setzt sich fort mit der Darstellung des Themas ‚Strahlensätze‘.



206	Lw1	und da gibts verschiedene sätze. wer kann sich [noch erinnern?
207	Hans	[den zweiten und den ersten
208 209	Lw1	den ersten und den zweiten (.) was war=n der erste sAtz? ja? <David und Chris anblickend>
210	David	(?.....) <murmelt unverständlich>
211 212 213 214 215 216 217	Lw1	also die gesamte strecke zu:m? (...) <den Abstand zwischen Zeigefinger und Daumen verkürzend> KLEInen, (.) ist das gleiche wie das große zu:m? (.) KLEInen. <vorige Zeigegeste wiederholend> (.) (11:00) weißt eh zum vorderen stück (.) oder das ganze=die ganze strecke zum hinteren? (...) abschnitt, <die jeweiligen Strecken durch unterschiedliche Abstände der am Tisch zuerst „vorne“ (vor dem Körper), dann „hinten“ (seitlich hin zur Tischmitte) platzierten Hände veranschaulichend> [weißt eh zum hinteren abschnitt (...)]
218	SuS	[<SuS blicken Lw1 fragend an>
219 220 221	Lw1	wir werdn das jetzt eh noch mal mochn. ok? (.) aber es ist ganz wichtig dass ihr das=dass ihr das jetzt versteht. wir werden das jetzt öfters machen (?mit dem mündlichen abprüfen) (.) es ist ganz wichtig (?.....) (11:20) david?

(Fach Mathematik, Fallstudie „Strahlensätze“)

Wieder fragt Lw1 hier nicht nach dem der zu bearbeitenden Aufgabenstruktur angemessenen rechnerischen Instrumentarium, sondern setzt auf bloße Erinnerungsreize. So scheint sie darauf zu hoffen, dass es den Schüler\*innen gelingen könnte, von der (fachlich bedeutungslosen) Formulierung *verschiedene sätze* (206) auf eine Konkretisierung in Richtung Strahlensätze zu assoziieren. Dies lädt Hans offenbar ein, tatsächlich auf einer mathematisch sinnfreien Ebene zu assoziieren, und so erwähnt er ein Detail der zurückliegenden Erörterung, das ihm gerade so einfällt: *den zweiten und den ersten* (207). Bemerkenswert, dass Lw1 hier nun kritisch kommentiert, indem sie die Reihenfolge auf *den ersten und den zweiten* abändert (208) und damit dieses vergleichsweise nebensächliche operative Detail als bedeutsam markiert und zwar als offenbar bedeutsamer als jene inhaltlich unbestimmten, fragmentarischen und zweifelhaften Aussagen, an die sie davor ohne Korrekturhinweis anzuknüpfen bereit war.

Anschließend (211ff.) folgt eine Darlegung entlang der bereits bekannten Stilstik. Die Verweigerung der Zuhilfenahme zeichnerischer Darstellungen nimmt hier schwer nachvollziehbare Formen an. Einerseits wird die Regel von Lw1 selbst permanent durch Zeigegesten unterlaufen, die quasi eine Art ‚flüchtiger‘ Anschauungshilfe bilden, aber gerade aufgrund ihrer Flüchtigkeit zu einer müßevoll-stressfrei erschließenden Anschauung der Zusammenhänge völlig ungeeignet sind. Andererseits wäre wohl schon die Darlegung in sprachlich korrekten und sachlich vollständigen Erklärungen eine kaum bewältigbare Anforderung für die Heranwachsenden. Umso weniger haben diese angesichts der unbeholfenen Sprachgebilde von Lw1 auch nur eine geringe Chance, zu verstehen, worum es hier gehen soll.

Der merkbar geringe Erfolg ihrer Darlegung veranlasst Lw1 nun zur Ankündigung, dasselbe noch einmal zu wiederholen (219) bzw. das *mit dem mündlichen abprüfen* (eine aufgrund akustisch mangelhafter Aufzeichnung nicht restlos gesicherte Aussage) *jetzt öfters* zu machen (220). Und sie gibt den Hinweis: *aber es ist ganz wichtig dass ihr das=dass ihr das jetzt versteht*. Dieser Abschnitt etabliert nun abermals eine bemerkenswerte Situation. Zunächst einmal sind die Wiederholungsankündigungen insofern paradox, als die Vorgangsweise ja offensichtlich nicht erfolgreich war und von ihrer bloßen Wiederholung daher wenig zu erwarten sein kann. Gleichzeitig gewinnt damit der Hinweis auf die Wichtigkeit des Verstehens der in Rede stehenden Materie nur Sinn als Appell an die Bereitschaft der Schüler\*innen, diesem Verstehen auch aktiv zuzuarbeiten. (Hätten sie diese Bereitschaft bereits deutlich erkennbar gezeigt, wäre dieser Appell überflüssig und kommunikativ unpassend.) Lw1 schiebt also durch ihre Aussagen die Verantwortung für den geringen Erfolg ihrer Darlegungen indirekt von deren unzureichender Qualität auf das unzureichende Engagement ihrer Zuhörer\*innen ab.

Insgesamt lässt sich an der didaktischen Vorgangsweise von Lw1 der Versuch erkennen, den Heranwachsenden so wenig wie möglich an ‚kategorialer‘ (i.S. Klafkis, s.o.) Neuorientierung ihres Denkens zuzumuten. Sie verwendet nur selten mathematische Fachbegriffe oder Beschreibungsweisen und verzichtet durchgehend darauf, das zu lösende Problem anhand einer übersichtlichen grafischen Darstellung in seiner fachspezifischen Logik zu entfalten. Sie dekonstruiert anstatt dessen die Aufgabenstellung in so kleine Ausführungsschritte, dass ihr innerer Zusammenhang beinahe zwingend verloren geht. Anstatt die Heranwachsenden der Mühe auszusetzen, sich (exemplarisch anhand des zu lösenden Problems) eine spezifisch mathematische Sichtweise anzueignen, agiert Lw1 so, als ließe sich ein sinnvoller Weg auch durch bloße Herausnahme des Denktempos und Verkleinerung der Denkschritte, im Übrigen aber durch bloße Anwendung bereits ausgebildeter nicht-mathematischer Denkstrategien, also letztlich ohne Schaffung *spezifischer* kognitiver Voraussetzungen gewinnen.

Ihre Strategie mag auf die pessimistische Einschätzung zurückgehen, dass Schüler\*innen einer ländlichen NMS zu elaborierteren Leistungen (hier i.B. zu ‚mathematischem Denken‘) nicht in der Lage wären. Durch den Verzicht auf jede didaktische Herausforderung i.S.e. Spannung, die das Denken auf eine höhere Stufe heben *könnte*, trägt sie so aber aktiv zur Befestigung der vermuteten, vielleicht tatsächlich bestehenden geringen Abstraktionsfähigkeit der Heranwachsenden bei. Diese erfahren es als legitime Diskursform, problemferne wortkarge Assoziationen zu äußern und mechanische Anleitungen als adäquate Lösungsstrategie für mathematische Problemstellungen kleinschrittig und verständnislos einzutrainieren. Sie erfahren, dass Aussagen unabhängig von ihrer sachlichen Trifftigkeit goutiert und noch so erratische Bruchstücke von Lw1 extensiv sprachlich

ergänzt werden, sodass es geradezu ein unnötiges Risiko wäre, den Versuch zu machen, sich präziser und vollständiger zu äußern. Vor allem aber lernen sie, dass man auf einem so schlichten und geradlinigen Weg zu jenem Wissen kommt, von dem es heißt, dass man es im Leben braucht, und haben damit wenig Möglichkeiten, zu erkennen, dass ihnen genau dies vorenthalten wird.

## Geschichte als spekulative Projektion

Lw unterrichtet Geschichte und Sozialkunde. Zur Gestaltung einer ‚Freiarbeit‘ hat sie schriftliche Arbeitsanleitungen vorbereitet. Diese werden zu Beginn der Stunde ausgeteilt und zunächst einmal in ein Heft eingeklebt. Dann werden sie gemeinsam besprochen.

41	Lw	Andi hat schon eingEKLEBT, lies amol VOR, was dort DRAUFsteht.
42	Andi	die mutigsten entDECKER und ABENteurer (.) FANTaSIEREise. KENNENlernen
43		von verSCHIEDenen seefahrern. versuche mithilfe von verSCHIEDenen
44		geschichtebüchern die KÄRTchen richtig zu=zu=OR[dnen
45	Lw	[ordNEN] (04:00) JA! (...)
46	Andi	LÖSUNG\$plan. (.) schreibe nun drei seefahrer deiner wahl in dein geschichteheft
47		sauber und ordentlich ab. überschrift, entdecke und abenteuerer (.), exPER-
48		TENwissen. WER interessiert mich am MEISten, von wem möchte ich mehr wissen.
49		(.) beschÄftige dich mit den geschichtebüchern. (.) wie zum BEispiel
50	Lw	beZIEHungsweise
51	Andi	beziehungsweise den kopiervorlagen zu dem von dir gewählten seefahrer (04:30)
52		(..) gestalte nun ein A3-blatt zu deinem seefahrer. entscheide selbst, wieviel text
53		und information notwendig ist (.) schreibe seinen namen groß in die mitte des
54		blattes (..) teste dein wissen über deinen entdecke.

(Fach Geschichte, Fallstudie „Fantasiereise“)

Andi liest vor, was auf dem Arbeitsblatt steht. Zunächst gibt es eine Aufzählung von Überschriften, die die Gliederung der folgenden Stunde angeben soll. Die erste steckt offensichtlich das Rahmenthema ab. Sie folgt einer kulturindustriell-animatorischen Logik, keinesfalls einer historisch seriösen: *die mutigsten Entdecker und Abenteurer*. Die Qualifizierung der Entdecker als *die mutigsten* ist nicht mehr als ein Signal an eine vermutete Vorliebe der Heranwachsenden für reißerische Stoffe und auch dass sie als *Abenteurer* apostrophiert werden, entspricht einer vordergründigen Erregungs-Absicht, nicht einer historischen Kategorie und dem, was an ihr spannend und lehrreich sein könnte.

Als erster Programmpunkt wird nun eine *Fantasiereise* in Aussicht gestellt und als zweiter ein *Kennenlernen* von Entdeckern, die nun ohne weitere Begründung nur mehr als *Seefahrer* in Betracht kommen. Dabei werden Kärtchen angesprochen,

die dann auf der Grundlage eigener Nachschlage-Tätigkeit *in verschiedenen Geschichtebüchern* korrekt zu ordnen (oder: zuzuordnen, vgl. 44: *die KÄRTchen richtig zu=zu=OR[dnen]*) sein würden. Angegeben wird auch ein Lösungsplan. Er enthält die Anweisung, *drei Seefahrer Deiner Wahl* abzuschreiben. Die Auswahl der Entdecker hat also in Form einer Auswahl aus einem vorgegebenen Angebot zu erfolgen.

Abgesehen von dem eingeflochtenen Disziplinierungsritual *sauber und ordentlich* (47) scheint die vorbereitete Arbeitsanweisung auf den ersten Blick den Bedürfnissen der Heranwachsenden weitgehend entgegenzukommen. Der Text des Arbeitsblattes hebt ausdrücklich hervor, dass es bei der Auswahl des Seefahrers, mit dem eine intensivere Beschäftigung erfolgen wird, um die Befolgung eigener Interessen gehen soll: *Wer interessiert mich am meisten, von wem möchte ich mehr wissen* (48f.). Diese Entscheidung wird aber einer völligen fachlichen Beliebigkeit anheimgestellt. Wer noch nie von Entdeckern gehört hat, verfügt über keinerlei orientierendes Kriterium, dem er bei der Auswahl folgen könnte, wer ein entsprechendes Vorwissen aus Abenteuerfilmen, Romanen, medialen Dokumentationen o.Ä. beziehen kann, ist einer mehr oder weniger zufälligen Vorgeschichte ausgeliefert, die zudem auch aus sachlich völlig haltlosen action-plots, romantischen Mythen und willkürlichen Erfindungen amerikanischer Filmstudios konfiguriert sein könnte. Gleichzeitig inszeniert sich der Entscheidungsauftrag im Kontext einer geradezu wissenschaftlich seriös auftretenden Rahmung, seine Überschrift lautet *Expertenwissen* (47f.). Auch die Hinweise auf die zu Rate zu ziehenden Bücher (44, 49) und Kopiervorlagen (51) signalisieren – wie die präzise Angabe, dass es genau *drei Seefahrer* (46) zu sein hätten – ein methodisch wohlüberlegtes seriöses Programm. Die Hinweise zu seiner Abarbeitung fallen dagegen wieder ziemlich subjektiv aus: *Gestalte ... ein A3-blatt zu deinem Seefahrer. Entscheide selbst, wieviel Text und Information notwendig ist*. Und die anschließende Selbstüberprüfung wird – wie sogleich zu erfahren sein wird – wieder im Unterhaltungsformat aufgezogen: als *Quiz* (57) nämlich.

55	Lw	gut (..) ALSO (.) die REIHENfolge (..) is jetzt ETwas vorgegeben. wir werden
56		geMEINsam mit der fantasiereise (05:00) startN (.) und da letzte punkt das quiz,
57		natÜrlich KANN auch nur da letzte punkt sein, oder einigermäßen der letzte punkt,
58		wenn ihr euch mit dem (.) ah, TEIL des exPERTENwissens näher
59		auseinandergesetzt habts. JA? weil das bezieht sich dann genAU auf Euren
60		seefahrer, den IHR euch ausgesucht habts (.) des heißt jeder bekommt dann wos
61		aunders. (.) bitte. <zum aufzeigenden Ingo>
62	Jan	wann müss ma mit dem fertig sein?

63	Lw	a:hm (.) vom geFÜHL her hätt i jetzt geschätzt, <u>dass mir drei</u> <hebt drei Finger der
64		rechten Hand hoch> dass wir drei stunden (05:30) dafür brauchen. JA? es werden
65		sicher einige schneller sein, (..) ja? da werdn ma uns dann noch gemeinsam
66		ausmochn was DANN, (.) noch (.) MÖ:glich is, zu machen. JA? A:hm, (.) gut. der
67		zwElte teil <geht zum Lehrertisch und liest von einem (?Arbeits-)Blatt ab> also
68		kennenlernen von verschiedenen seefahrern=dazu hab ich da diese kuverts
69		<entnimmt diese dem zuvor bereitgelegten Umschlag> (.) in jEdem kuVERT (..)
70		sind diese kärtchen DRINNEN, ja? (06:00) immer der NAME des seefahrers und
71		dazugehörige, jo: (.) so=a kUrzer text (.) eine beSCHREI:bung von ihm (.) manche
72		dinge wissts ihr vielleicht schon, manche dinge müsst ihr vielleicht
73		NACHschlagen. (?.....) euer schUlbusch und i hob do vorne untn drinnen a:hm ganz
74		viele alte, geschichtebücher, die wir gesammelt haben, auch mitgebracht. also auch
75		DORT könnt nachschauen. jO? A:hm von diesen kärtchen (.) drei aussuchen.
76		(06:30) JA? <legt die Kuverts am Tisch ab>
77	Chris	oa:h <stöhnt>

(Fach Geschichte, Fallstudie „Fantasiereise“)

Nun führt Lw selbst weiter in das Programm ein. Beinahe entschuldigend erwähnt sie, dass die Reihenfolge nun doch *ETwas vorgegeben* sei (55) und dass nun jedenfalls *geMEINsam mit der fantasiereise* begonnen werden würde (56). Ein wenig umständlich erklärt sie daraufhin, dass das Quiz auf den Aufgabenteil „Expertenwissen“ folgen müsse. Wie um diese Vorentschiedenheit des Ablaufs auszugleichen, rückt sie dazu noch einmal ausdrücklich in den Vordergrund, wie sehr er dennoch auf die persönlichen Bedürfnisse abgestimmt wäre: *das bezieht sich dann genAU auf EUren seefahrer, den IHR euch ausgesucht habts (.) des heißt jeder bekommt dann was aunders*.

Jan ist nun weniger an dieser Anpreisung interessiert, als an der ganz pragmatischen Frage, wann die Arbeit erledigt sein müsse (62). Die breit angelegte Antwort signalisiert wieder Rücksichtnahme und Einbeziehung der persönlichen Bedürfnisse der Schüler\*innen. So nimmt Lw vorweg, dass es unterschiedliche Arbeitstempi geben wird (64f.) und kündigt an, dies dann durch gemeinsame Vereinbarungen lösen zu wollen (65f.). Dann fährt sie mit Hinweisen zum Arbeitsablauf fort und klärt über die bereits erwähnten Kärtchen auf. Diese enthalten Ausgangsinformationen über die angebotenen Seefahrer, die in der weiteren Beschäftigung zu ergänzen und erweitern sein würden. Von der Aufgabe, drei verschiedene Seefahrer kennen zu lernen, geht Lw in der Folge nochmals näher auf die mit „Expertenwissen“ übertitelte Aufgabe ein.

84	Lw	zUm beispül (.) i hob jeden seefahrer <u>zweimal</u> <mit erhobener rechter Hand Zeige-
85		und Mittelfinger hochstreckend> (.) ja? also da marco pOlo zum beispül <u>kommt</u>
86		<u>zweimal vor</u> <nimmt von dem vor der Brust gehaltenen Stapel die Kopien zu Marco
87		Polo weg> , und dann gehts weiter. (.) JA? es is bei JE:dem (07:00) gleich viel. ja?
88		es gibt nicht einen wo WE:niger steht, bei einem wo MEHR steht=also vom INhalt
89		her is do (.) gleich viel dabei (.) a:hm, WENN ihr euch für einen ANderen seefahrer
90		entscheiden wollts, der vielleicht da bei DIEsem paket jetzt NICHT dabei is dürfts
91		ihr das natürlich AUCH machen. ja? nur dann wirts dann a bissl schwieriger mit ah
92		den INhalten zu SUCHen. weil ich weiß NICHT, was in den büchern dann so
93		drinnen ist, beziehungsweise INTERnet, wir hom zwar einen computer (07:30) DA,
94		ja? (.) aber es können nicht alle gleichzeitig hin. (..) okE? (.) gut.
95		

(Fach Geschichte, Fallstudie „Fantasiereise“)

Lw transportiert zunächst eine bedeutungsvolle Nachricht. Sie hat für jeden Seefahrer den sie ausgewählt hat, zwei Sätze von Unterlagen vorbereitet. Das Bereitstellen von kopierten Unterlagen genau zu diesen Seefahrern ergibt sich, wie Lw ausführt, allein aus der Tatsache, dass *ich leider nur EIN buch zu dem thema habe* (80f.). Als Kriterium für die Auswahl einiger historischer Personen kann also an dieser Stelle nur deren Vorkommen im (einzigen) Lw dazu verfügbaren Buch ausgemacht werden. Völlig unklar bleibt für die Schüler\*innen, warum Lw genau *zwei* Unterlagen-Sätze für *alle* Seefahrer anbietet, es signalisiert ihnen nichtsdesto-trotz eine systematische Vorgangsweise.

Dann wartet Lw mit einer bemerkenswerten Information auf: *es is bei JE:dem gleich viel* (87f.). Ihr Satz kommt eigentümlich kryptisch daher, als wollte sie die Sache nicht allzu direkt ansprechen. Aber dann setzt sie doch nach, worum es hier eigentlich geht: Die vorbereiteten Unterlagen zu den Seefahrern sind alle gleich lang. Noch einmal ganz deutlich: *es gibt nicht einen wo WE:niger steht, bei einem wo MEHR steht* (88f.). Mit diesen Beteuerungen vollzieht Lw ein klares Eingeständnis: Trotz aller sich unterhaltsam inszenierenden Stilmittel zählt sie nicht auf das Interesse der Heranwachsenden, sie argwöhnt, dass die Entscheidung für einen der Seefahrer von der Absicht geleitet sein könnte, die anfallende Arbeit zu minimieren. Nun trägt sie durch ihre prohibitive Vorkehrung aber gerade zu dem von ihr befürchteten Desinteresse auch selbst aktiv bei, denn wenn sie schon (der möglicherweise desinteressierten Haltung der Schüler\*innen vorausseilend) als Entscheidungskriterium die Länge des Texts und nicht seinen (doch so reißerisch aufbereiteten) Inhalt ausgibt, macht sie selbst damit ein mögliches inhaltliches Interesse fragwürdig.

In der nächsten Wendung (89ff.) weist Lw auf die ungeachtet der von ihr getroffenen Vorentscheidungen bestehende Option hin, auch noch *andere Seefahrer* in die Recherche einzubeziehen. Das wäre aber aufgrund der erforderlichen Recherchen anhand von Büchern mit für Lw noch nicht bekannten Inhalten und/oder über das Internet an nur einem verfügbaren Computer mit erhöhtem Arbeitsaufwand

verbunden. Die Schüler\*innen, die nun abermals ausdrücklich auf das Problem des Arbeitsaufwandes hingewiesen werden, müssten hier also schon herausragende Motivationen mitbringen, um sich auf ein solches (vielleicht auch für Lw mit Unsicherheit und Mehrarbeit verbundenes und daher gar nicht so erwünschtes) Abenteuer einzulassen. Allerdings entspräche gerade eine solche ‚offene‘ Recherche (bei der nicht schon bis ins letzte Detail vorhersehbar ist, was herauskommen wird) wesentlich mehr dem Vorgehen der professionellen historischen Zunft. Und ‚echte‘ Methoden zu erlernen, wie man am noch Unerschlossenen forschen, kombinieren, verstehen kann, wäre mit Sicherheit spannender als nach ein paar Daten zu suchen, die von Lw ohnehin bereits ungleich souveräner und vollständiger gewusst werden, als die Schüler\*innen dies jemals bewerkstelligen können würden. Doch statt die Heranwachsenden in spannende gemeinsame Forschungsaktivitäten zu verwickeln, setzt Lw auf eine andere Motivationsstrategie: Sie lässt eine von ihr angeleitete *Fantasiereise* unternehmen.

106	Lw	SO! (...) <spielt über ihr Smartphone hohe sanfte Töne einer langsamen, entspannenden Pianomusik ein, legt dabei das Gerät am Lehrertisch ab>
107		
108	Sm	(?die musik ist schön) <flüsternd>
109	Lw	(08:30) <liest von einem A4-Zettel ab:> ich möchte DICH, zu einer kleinen reise einladen. finde daZU, eine bequeme sitzposition. (4sec) und HÖRE, einen moment, auf deinen Atem. (6sec) werdet langsam RUHiger (.) und LEISer. (09:00) (6sec)
110		<Stille von Kichern in der letzten Bankreihe unterbrochen, David hustet anschließend> und wenn du magst, kannst du mit Jedem AUS-atmen, (.) ein paar gedanken wegschicken, die du jetzt nicht brauchst, (10sec) REISE durch die ZEIT, (.) und gehe fünfhundert jahre zurück (..) (09:30) (4sec) du befindest dich im
111		zeitalter der erFINDungen und entDECKungen. (4sec) der HANdel mit SEIDE, GOLD und geWÜRZen (.) ist sehr beGEHRT, (.) und die NACHfrage, (.) ist groß. (6sec) du bist ein SEEfahrer (10:00) zur zeit der entDECKUNGSfahrten. (.) und hast gera:de den atlantik überquert. (4sec) die anstrengende reise, macht dir noch zu
112		SCHAFFEN (.) aber du bist neugierig (.) NEUGIERIG, auf diese neue welt. (.) (7sec) versuch dir die umgebung vorzustellen (10:30) (...) es gibt viel URwald. aber
113		auch weiße STRÄNde. (..) und das WASSER, ist GLA:SKLAR. (4sec) ist es SCHÖN dort? (...) was HÖRST du? (.) muSIK? (..) (11:00) eventuell die stimmen
114		von den ureinwohnern? (7 sec) welche sprA:che sprechen sie (5sec) du stellst FEST, dass du sie leider nicht verstehen kannst. (7sec) lass deinen blick (11:30)
115		noch einmal SCHWEIFen, (.) und nimm noch ein paar EINDrücke, und erINNERungen mit, aus der neuen welt. (15sec) <ohne Musik> kehre nun, ganz
116		LANGsam wieder, ins hier und jetzt zurück (12:00) (4sec) in diesen RAUM <irgendwo in der Klasse fällt ein Gegenstand zu Boden>, zu den anderen (...)
117		SPÜ:r, (.) wie langsam wieder beWEGung in deine ARME und HÄNde, (..) in deinen NACKen kommt. (...) vielleicht magst du dich streckn (.) und reckn (..) oder
118		einmal laut gähnen? (.) (12:30)
119		
120		<Andi und Bert strecken sich, Andi gähnt betont auffällig>
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		
129		
130		
131		
132		
142		

(Fach Geschichte, Fallstudie „Fantasiereise“)

Gespickt mit ein paar Anweisungen, wie sie in meditativen Settings üblich sind (111, 114), sollen sich die Schüler\*innen um fünfhundert Jahre in die Vergangenheit zurück fantasieren (115). Die kommunikative Bedeutung dieser Vorgabe ist mehrfach paradox. Zunächst erscheint sie durch ihre Formulierung als Zahl wie ein äußerst präzises Datum. Gleichzeitig ist nicht davon auszugehen, dass Jugendliche der 7. Schulstufe eine Vorstellung vom Leben vor fünfhundert Jahren haben, die sie in die Lage versetzen würde, sich selbst in ein Bild dieser Zeit hinein vorzustellen und dabei anders als völlig beliebig und historisch unrealistisch vorzugehen. Da helfen auch die vermeintlich konkretisierenden Zusatzangaben wenig: *du befindest dich im zeitalter der erFINDungen und entDECKungen. (4sec) der HANdel mit SEIde, GOLD und geWÜRZen (.) ist sehr beGEHRT, (.) und die NACHfrage, (.) ist groß.* Ein anspruchsvoller Lernprozess für Jugendliche könnte ja darin bestehen, abstrakte Bestimmungen dieser Art in ein wenn auch vielleicht nur geringfügig konkreteres Begreifen überzuführen. Dieser sorgfältig und umsichtig didaktisch zu gestaltende Prozess wird hier aber einfach aufgetragen, als wäre es denkbar, ihn durch einen bloßen Willensakt aus eigenem zu vollziehen. Die Inszenierung als tranceartige Zeitreise, in die dieser Auftrag eingebettet ist, kann dabei nicht mehr leisten, als die Unmöglichkeit seiner Erfüllung ein wenig zu verschleiern.

Nicht genug mit der Anweisung, sich in eine völlig unbekannte Vergangenheit zu beamen, sollen sich die Heranwachsenden nun auch noch vorstellen, sie wären zeitgenössische *SEefahrer zur zeit der entDECKUNGsfahrten* und hätten *gera:de den atlantik überquert* (119). Wieder versucht Lw die heillos unbestimmte, weil auf dem eingeschlagenen Weg total unbestimmbare Situation behelfsmäßig zu veranschaulichen: *die anstrengende reise, macht dir noch zu SCHAFFEN (.) aber du bist neugierig (.) NEUGIERIG, auf diese neue welt.* (120f.). Die Heranwachsenden werden nun aufgefordert, sich die Umgebung (wovon?) vorzustellen: Urwald, weiße Strände, glasklares Wasser und Stimmen, die eine fremde Sprache sprechen (122ff.), nicht zuletzt *Musik* (124), eine Idee, die einmal mehr die Reproduktion von Versatzstücken aus geläufigen massenmedialen Aufbereitungen nahe legt, denn in einer realitätsnahe vollzogenen Zeitreise wäre dies wohl keine vordringliche Assoziation. Alles in allem scheint das Zeitalter der Entdecker und das Abenteuer des Entdeckens in ihm aber ohnehin ausgeprägtere Ähnlichkeiten mit einer heutigen Urlaubs-Fernreise (vom anstrengenden Jetlag bis zur vielversprechenden karibischen Idylle) als mit der historischen Realität zu haben.

Lw toppt die Paradoxie noch durch die Anweisung *lass deinen blick (11:30) noch einmal SCHWEIFen, (.) und nimm noch ein paar EINdrücke, und erINNERungen mit aus der neuen welt*, als handelte es sich bei den willkürlichen Assoziationen der Jugendlichen um eine tatsächlich durchgeführte Expedition, aus der nun durch eine sorgfältig durchgeführte Protokollierung so viele gesicherte Daten wie möglich mitzunehmen und dann ‚zuhaus‘ in der Gegenwart analytisch auszuwerten



wären. Was aber sollten die Schüler\*innen aus der versunkenen Welt mitnehmen können, als die Klischees, die sie schon vor ihrem Ausflug im Gepäck mitgeführt hatten? Dann wird die Expedition (nach dreieinhalb Minuten imaginierter historischer Feldforschung) wieder zurück beordert und am Stargate des historisch gegenwärtigen Klassenzimmers mit ein paar aktivierenden Körperübungen empfangen.

Durchgängig wird die begriffliche Ordnung der Welt den voraussetzungslosen Einstellungen der Heranwachsenden überantwortet: Es sind heroische Einzelpersonen (z.B. seefahrende Abenteurer), die Geschichte machen. Sie werden nach spontanem Belieben ausgewählt wie die Chips im Supermarkt. Ihre Welt lässt sich fantasieren aus den Versatzstücken geläufiger Vorstellungen, die weitere Suche nach Informationen darf einer kurzen Beschreibung und den sich einstellenden Nachschlage-Ideen folgen (68ff.). Kein Widerspruch wird spürbar, keine Irritation hemmt den Zugriff auf die wie selbstverständlich zugängliche Vergangenheit. Keine Spannung muss ertragen werden zwischen dem heutigen Blick und der damaligen Welt, keine Brücke gebaut über die Kluft zwischen den Zeitaltern der Digitalisierung und der Kolonialisierung. Nicht das unübersichtliche und anonyme Interagieren komplexer politischer und gesellschaftlicher Strukturen und Systeme ist hier zu erschließen, die mutig entschlossene Tat des einzelnen Abenteurers versteht sich von selbst. Ein paar Hintergrundinformationen und Fantastereien genügen und alles ist klar – glasklar, wie das Wasser in der einsamen Bucht irgendwo im Atlantik oder Pazifik oder wo auch immer. Das Einüben in die Tugend des selbständigen Denkens und selbstverantwortlichen Urteilens gerät zum Schmoren im eigenen Saft diesseits jeder wissenschaftsbasierten Fachlichkeit. Geschichtsunterricht wird so von der Aufklärung über Herkunft und Gewordenheit zur ihrer Vernebelung und mündet in Konsum von Vergangenheitskitsch statt in der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein.

## **Selbständiges Arbeiten als Beschäftigungsprogramm ohne Lernperspektive**

Ebenfalls im Geschichtsunterricht wird auf die bevorstehende Wahl des österreichischen Bundespräsidenten Bezug genommen. Lw erläutert ein Papier, das sie ausgeteilt hat und auf dem die Arbeitsaufträge für die Stunde angeführt sind: Zunächst ist eine zurückliegende Arbeit fertigzustellen (12). Der zweite Arbeitsauftrag (13ff.) bezieht sich auf ein im Internet abrufbares Video zu diesem Thema. Als dritte Aufgabe (18ff.) sollen anhand schriftlicher Arbeitsanleitungen interaktive Webseiten aufgesucht und betätigt werden. Zuletzt (22ff.) lenkt Lw die allgemeine Aufmerksamkeit noch auf ein weiteres Arbeitsblatt zum Thema Wahlrecht.

12	Lw	des heißt, des is der erste schritt das fertig zu stellen (.) <b>(01:00)</b> des zweite is
13		dann – (ihr) sollts eich ein VIDEO anschau – auf youtube (.) jo? (.) ahm (...)
14		und dann – gemeinsam eure MEINung zu den verschiedenen kandiDATen, wir
15		bleiben noch, bei der bundespräsidentenwahl – ah zu den verschiedenen kandidaten
16		aufSCHREIben – ah was is euch aufgefallen bei dem VIDEO, wen WÜRdet ihr
17		WÄHlen, wenn ihr jetzt – ah von diesem video ausgeht ja? Und warUM
18		natürlich. (..) <b>(01:30)</b> ahm da dritte punkt is dann, ihr sollts – euch dieses handout
19		nehmen <i>&lt;nimmt handout in die hand&gt;</i> (..) wo noch amal alles genau
20		zusammengefasst is, das genau durchlesen – und unten is wieder eine
21		internetadresse, wo ihr verschiedene aufträge darauf – gemeinsam wieder
22		bearbeiten sollt. (..) und da letzte punkt is dann, ahm des arbeitsblatt WAHlen in
23		österreich, do gehts generell um alle wahlen – welche wahlen gibts überhaupt
24		<b>(02:00)</b> – Und (.) äh wie is es österreichische wahlrecht überhaupt aufgebaut. (..)
25		ja? (.) gut.

(Fach Geschichte, Fallstudie „Präsidenschaftswahl“)

Die zu betrachtende Videoaufzeichnung wurde offensichtlich (wie sich etwa aufgrund der Machart und des verwendeten Dialekts schließen lässt) von steirischen Jugendlichen (möglicherweise im Kontext schulischer Projektaktivitäten) angefertigt und stellt fünf der sechs im ersten Wahlgang 2016 antretenden Bewerber\*innen um das Amt des österreichischen Bundespräsidenten vor. Sie thematisiert nichts, was der Ausgangspunkt einer politisch begründeten Wahlentscheidung sein könnte. Alle Kandidat\*innen lächeln freundlich, ergehen sich in kurzen sympathieheischenden Floskeln, die sich inhaltlich kaum unterscheiden und deren allfällige politische Konsequenzen völlig intransparent bleiben. Jede der Äußerungen könnte im Grunde von jedem der fünf Kandidaten stammen. Das Format erinnert an fingierte Experteninterviews aus Werbespots. Dies weiß der NLP-trainierte Kandidat Hofer der FPÖ am geschicktesten zu nützen und lädt die jugendlichen Interviewer als seine ‚Freunde‘ zu einem ‚guten Frühstück‘ in die Hofburg ein.

Betrachtet man den ‚didaktisch‘ konzipierten Arbeitsauftrag an die Schüler\*innen, so wird offenbar, dass hier keinerlei politische Aufklärung vor sich gehen wird: Sie sollen *aufSCHREIben – ah was is euch aufgefallen bei dem VIDEO, wen WÜRdet ihr WÄHlen, wenn ihr jetzt – ah von diesem video ausgeht ja? Und warUM natürlich.* Was kann einem Jugendlichen ohne jede Vorbereitung an einer solchen Präsentation eines Bewerbers auffallen? Die Freundlichkeit des Gesichtsausdrucks und Stimmklangs? Die Kleidung? Das Idiom? Das Alter (das im Video ausdrücklich in Form einer schriftlichen Zusatzinformation als offensichtlich besonders relevant hervorgehoben wird)? Es bleibt dem Zufall bzw. allfälligen Vorurteilen überlassen, worauf die Heranwachsenden schauen werden, was ihnen relevant erscheint an der Präsentation und was sie aus ihr ggf. lernen können.

Zudem gerät die Form des Auftrags in grundsätzlichen Widerspruch zum demokratiepolitischen Bildungsauftrag einer unterrichtlichen Beschäftigung mit Wahlen: Das didaktisch verordnete gemeinsame Aufschreiben *eure(r) MEINung*

(im Singular!) v.a. aber der Kundgabe der Wahlentscheidung (16f.) entspricht eigentlich dem Auftrag der Findung und Veröffentlichung eines Konsenses oder Kompromisses *jenseits des Wahlaktes*, und dies bildet geradezu einen Widerspruch zur freien Meinungsbildung und zum geheimen österreichischen Wahlrecht.

Schwerer noch als der Umstand, dass keine politisch bedeutsame Klärung in Bezug auf die anstehende politische Entscheidung und das ‚Ethos‘ ihrer Prozedur möglich wird, wiegt der Umstand, dass die Schüler\*innen hier exemplarisch lernen, dass es bei einer politischen Wahl ganz generell darum geht: Man klickt sich ins Netz und schaut einmal nach, wer nett aussieht. Wahlentscheidungen folgen dann der spontanen Sympathie für Personen, die ein Amt bekleiden möchten. Auf mögliche Unterschiede, die die eigenen Vertretungsinteressen betreffen könnten, wird weder hingewiesen, noch lassen sie sich den Politikeräußerungen entnehmen.

Auch die nachgängig von den Heranwachsenden aufzusuchende Internetseite hilft da in keiner Weise weiter: Hier werden in Form eines „Millionenspiel[s] zur Bundespräsidentenwahl“ (Zitat Arbeitsblatt) dezidiert unpolitische Fragen zu Wahl und Präsidentschaft gestellt. Beantwortet werden sie, indem man vorgegebene Items anklicken kann und dann erfährt, ob man „richtig“ gewählt hat. Erklärungen dafür oder weitere Hintergrundinformationen werden nicht gegeben. Auch die zwei ausgeteilten Arbeitsblätter liefern in Form schlagwortartiger Stichpunkte reine Formalinformationen zu Wahl und Aufgaben des Amtes.

## Umwelterziehung als animatorische Rate-Show

Lm unterrichtet Geografie und Wirtschaftskunde. Auch er veranstaltet ein Quiz und verwendet dazu die Webseite *Kaboot*. Die Fragen und Antwortoptionen wurden von ihm selbst eingegeben und können von ihm nun für die Heranwachsenden kontrolliert freigegeben und von diesen auf ihren Geräten individuell betrachtet und bearbeitet werden. Lm liest jede der erscheinenden Fragen laut vor und lässt dann nach erfolgter Beantwortung die jeweils richtige Antwort sich durch farbiges Blinken am Schirm zu erkennen geben, was zu mit jedem Mal stärker anhebenden Tumulten führt. Didaktisch betrachtet besteht die besondere Problematik dieser Sequenzen (s. nachstehende Beispiele) zunächst schon darin, dass die Aufgabenstellungen vielfach uneindeutig, unlogisch oder sachlich unerheblich sind.

84	Lm	laut STUDien beinhalten bio-lebensmittel MEHR, (.) pestizide, lebensmittel-
85		zusatzstoffe oder vitaMINE (08:30), es geht natürlich auch um die ZEIT, wer
86		schneller antwortet kriegt mehr PUNKte (08:40)

(Fach Geografie, Fallstudie „Bio ist besser“)

Diese Frage lässt sich auf zwei verschiedene Arten verstehen: 1. Bio-Lebensmittel beinhalten mehr der jeweils genannten Inhaltsstoffe *als ‚normale‘ Lebensmittel* oder 2. mehr von einem *als von den jeweils anderen Stoffen*. Der Hinweis auf den Umstand, dass die Richtigkeit der Antworten positiv, die für sie in Anspruch genommene Zeit hingegen negativ zu Buche schlägt, simuliert eine praktische Notlage, in der sofortiges Handeln entscheidend ist. Damit wird sorgfältiges Prüfen, Überlegen und Abwägen, von vornherein zugunsten intuitiven ‚gefühlsmäßigen‘ Entscheidens hintangestellt und die in der Anordnung bereits verankerte Tendenz zur bloßen Reproduktion bereits bestehenden Wissens und etablierter Einstellungen („Abfragen“) noch verstärkt.

117	Lm	gut, <b>(10:20)</b> für den umweltschutz ist es SINNVoll (...) getreide obst und gemüse
118		zu bevorzugen, das ganze jahr über das gleiche zu essen, oder <b>(10:30)</b> regional
119		und saisonal einzukaufen

(detto)

Diese Frage präsentiert keine sinnvollen Alternativen, da man auch alle drei Antworten gut begründet als richtig auffassen kann. Die zweite Antwort ist zudem auf sehr unterschiedliche Weise verstehbar (es kommt ja darauf an, worin das Gleiche besteht: etwa Erdbeeren, die man im Winter aus Übersee importieren muss oder Erdäpfel, die das ganze Jahr über aus eigener Produktion verfügbar sind). Kahoot ermöglicht grundsätzlich auch die Auswahl mehrerer Items gleichzeitig, da im Unterrichtsgespräch aber keinerlei Bezugnahme auf diesen (hier sinnvollerweise einzusetzenden) Modus zu identifizieren ist, gehen wir davon aus, dass nur eine der Antwortmöglichkeiten als richtig klassifiziert wurde.

122	Lm	BIO ist besser, weil die produktion der lebensmittel die umwelt SCHONT,
123		richtig oder falsch <b>(10:50)</b>

(detto)

Diese Frage ist zumindest sprachlich inadäquat formuliert. *Bio ist besser* mag sich als Werbeslogan eignen, lässt aber kein Kriterium erkennen, das als Indiz für sachliche Expertise angesehen werden kann. Eine solche sollte die Lehrperson jedoch repräsentieren und an die Heranwachsenden weitergeben. Es bleibt völlig ungeklärt, worum es sich bei *Bio* genau handelt, was *besser* bedeuten könnte (wofür, für wen, in Hinblick worauf etc.) Zudem ist die Frage platt suggestiv, denn es wird wohl niemand annehmen, dass die Herstellung biologischer Lebensmittel die Umwelt stärker belasten würde als jene traditioneller Lebensmittel.

145	Lm	alle richtig, sehr gut (.) WIR als konsumenten haben keinen einfluss auf die
146		landwirtschaftliche <b>(12:40)</b> produktionsweise

(detto)

Diese Frage lässt sich – so wie sie wohl gemeint sein dürfte – kaum sinnvoll beantworten und richtet sich nur auf ein plakatives Bekenntnis. Es handelt sich ja um ein empirisches Phänomen, das ohne Angabe der Bedingungen eines solchen Einflusses nicht seriös diagnostiziert werden kann. Nähme man die Frage allerdings wirklich ernst, so müsste man sie gerade *anders* beantworten, als offensichtlich intendiert: Auf das, was man sprachlich als landwirtschaftliche Produktionsweise bezeichnen kann, haben Konsumenten nämlich schon aus logischen Gründen keinen Einfluss. Es handelt sich dabei ja um eine Kategorie, die eine bestimmte Herstellungsform von einer anderen (etwa der industriellen Produktionsweise) abgrenzt.

155	Lm	es gibt konsumenten die bereit sind für bio=lebensmittel mehr zu zahlen, is dos
156		richtig oder falsch (13:10) <lacht herzlich>

(detto)

Diese Frage ist vollkommen unsinnig: Auch hier handelt es sich um ein empirisches Phänomen, das man eben empirisch feststellen müsste. Gleichzeitig ist aber ebenso offensichtlich, dass sie so gut wie nie mit ‚falsch‘ zu beantworten sein wird: *Irgendjemand* wird sicherlich immer bereit sein, mehr zu zahlen, auch wenn diese Überlegung sachlich-fachlich so gut wie keine Einsicht hergibt.

Betrachtet man die Vorgangsweise genauer, lassen sich weitere erhebliche Probleme erkennen. So wird das gesamte abgefragte Wissen als unhinterfragbar evident präsentiert. Das zeigt schon die Phrase „*laut studien*“ (84): Es wird nicht einmal angegeben, dass es *wissenschaftliche* Studien sein sollen und schon gar nicht, um welche es sich dabei handelt und was sie genau besagen. Die Heranwachsenden lernen also: Als Wahrheitsbeweis gilt der auch in der Konsumwerbung gerne eingesetzte Hinweis auf eine nicht näher bestimmte Forschung. Und das Wissen, das man auf diese Weise vorgesetzt erhält, ist eben in einem schlichten Sinne „Wahrheit“.

Dies setzt sich fort in der Vermittlung der Informationen in Form einer einfachen Frage, die mit einer einfachen (aus einem vorgegebenen Bestand auszuwählenden) Antwort zu bewältigen ist. Damit stellt sich keinerlei Erkenntnisproblematik. Keine Fraglichkeit, kein Suchen nach einer Lösung, keine Widersprüchlichkeit, Paradoxie oder Unlösbarkeit zeichnet sich ab und vor allem: Es gibt keinerlei rationale Begründung für die als richtig ausgewiesene Lösung. Es ist einfach, wie es ist, und das wird dogmatisch als feststehend in Szene gesetzt. Das tumultöse Grölen nach jeder Bekanntgabe der Lösungen zeigt deutlich, dass das gesamte Ratespiel primär unmittelbare Gefühlsregungen aktiviert. Welche Überlegungen zu einer falschen Antwort oder generell irrigen Problemsicht verleitet haben könnten, wird in keiner Weise genauer betrachtet.

An die Stelle kritischer Nachprüfung vernünftiger Gedankengänge in Muße tritt ihr Ersatz durch Spontanurteile mit Aussicht auf Belohnung durch ‚Punkte‘ (86). Der dabei erzeugte Zeitdruck (*wer schneller antwortet kriegt mehr PUNKte*) drängt geradezu fort von grundlegenden sachlichen Erwägungen und hin zu Antworten aus dem „Bauchgefühl“. Dazu wird die Zeitverknappung ausdrücklich als *natürlich* (85) – somit als besonders unhinterfragbar – ausgewiesen: Es ist nicht nur in diesem Fall sondern ganz allgemein eine Selbstverständlichkeit, dass man ohne zu überlegen urteilt, gerade angesichts der komplexen Zusammenhänge, die den Fragen sachlich zugrundeliegen, eine mehr als fragwürdige Norm. Hier zeigt sich besonders krass die Implikation der Rahmung der Unterrichtsaktivitäten im Vokabular des Unterhaltungsformats: Ein Quiz bedarf naturgemäß keiner inhaltlichen Vorbereitung, keiner Infragestellung der gewohnten Sichtweise, keiner methodischen Auflagen des Interpretierens von Wahrnehmungen. Quiz ist eben Antworten was man weiß. Oder Raten.

Die Schüler\*innen werden so eingeübt in ein Weltverhältnis, das jenseits jeder rationalen Selbstermächtigung oder Verantwortung liegt: Das Verstehen der Wirklichkeit ist nichts als ein reißerisches aber unverbindliches Frage-Antwort-Spiel, das kein nachhaltiges Verständnis der Welt erzeugt.

## Resümee

Die untersuchte Schule versucht offensichtlich, einem deklariert reformpädagogischen Ansatz zu folgen, lässt jedoch in kaum einer der dokumentierten Stunden erkennen, dass sie in der Lage ist, einen solchen auch didaktisch anspruchsvoll zu konzipieren und umzusetzen. Die zentrale Bedeutung, die in reformpädagogischen Konzepten der selbständigen Lerntätigkeit zum Zweck ihrer erweiterten Attraktivität, Lebensnähe und Bildungsrelevanz eingeräumt wird, wird hier lediglich formal aufgenommen und ohne erkennbares didaktisches Kalkül eingesetzt: Es lassen sich kaum Anlässe für sachlich-fachliche Zuspitzungen der thematischen Interaktionen erkennen, die auf eine Bewältigung durch bedeutsame Lernschritte drängen würden.

Zwar lässt sich als positiv verbuchen, dass durchgehend versucht wird, die Darbietung des zu vermittelnden Wissens und Könnens auf vermutete Bedürfnisse und Einstellungen der Heranwachsenden abzustimmen, dies geschieht jedoch hauptsächlich indem auf die Zumutung einer Konfrontation mit elaborierten fachlichen Problemzugängen (Methoden, Begrifflichkeiten und Diskursformen) weitgehend verzichtet und die (zumindest implizite) Maxime einer *voraussetzungslosen Annäherung* an die Unterrichtsthemen praktiziert wird. Dies realisiert sich einerseits in Arbeitsaufträgen, die als selbständig ,abzuarbeitende Beschäftigungen‘

die Tendenz haben, die Schüler\*innen zur Aktivierung von Verhaltensweisen, Wissensständen und Einstellungen anzuregen, über die sie bereits verfügen. Dies erschwert, über verkürzende, schablonenhafte Repräsentation der jeweils thematischen Gegenstände hinauszukommen und zu tieferen (und daher notwendig neuartigen) Klärungen vorzudringen.

Die Absenkung der Ansprüche und die unterhaltsame Formatierung der Selbsttätigkeit macht den Unterricht so zu einem von allen Beteiligten als problemlos erlebbaren Beschäftigungsbetrieb. Dieser vermag zwar durchaus mit eingespielten Routinen zu beeindrucken, die auch Entlastung für das gemeinsame Aufgreifen von spannenden Herausforderungen und das Erarbeiten neuartiger Problemzugänge schaffen könnten, hier aber quasi nur in sich zurücklaufen und größtenteils über das blinde selbstständige Ausführen nicht hinausreichen. Was man auf diese Weise lernen kann, sind bloß wie selbstverständlich anzuwendende Rezepte, die man zu befolgen, nicht zu begreifen hat.

Das Dilemma einer inhaltlich wenig anspruchsvollen selbsttätigen Umsetzung vorgegebener stereotyper Abläufe bringt Lw1 selbst (wohl ungewollt) während der zweiten (hier nicht dokumentierten) Deutschstunde mit einem Resümee zu den regelmäßig als Tombola inszenierten Rechtschreibdiktaten auf den Punkt: *oba wirklich. das läuft SUPER mit der rechtschreibtombola.* (82) [...] *wenn ihrs jetzt noch richtig schreibt, (.) die wörter, dann habt ihr überhaupt gewonnen* (83f.). Was hier eingeübt werden soll, sind zunächst einmal und hauptsächlich Routinen und Praktiken, die einen reibungsarmen Alltagsbetrieb sicherstellen. Die *inhaltliche Aneignung von Weltwissen* kann dann bestenfalls als (immerhin willkommener) Nebeneffekt des Unterrichts ins Blickfeld geraten.

## Literatur

- Blankertz, H. (1974): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa
- Greiffenhaben, C. (2015): Die Materialität der Mathematik. Wie Mathematik an der Tafel vorgeführt wird. In: T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper–Räume–Objekte. Weilerswist: Velbrück, 283-308.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helsper, W. (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: C. Beck u.a.: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Eine Evaluation. Wiesbaden: Springer, 29-50.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schleiermacher, F. (1957): Pädagogische Schriften. Bd. 2, hg. v. E. Weniger. Düsseldorf, München: Küpper.





*Sabine Freudhofmayer und Katharina Rosenberger*

## **Die Vielschichtigkeit des Anerkennungshandelns in der unterrichtlichen Praxis**

### **1 Einleitung**

Die Qualität pädagogischer Beziehungen und die gelungene Bewältigung pädagogischer Aufgaben unter der Zielsetzung eines begabungsfördernden Unterrichts hängen maßgeblich vom Verständnis etwa der Begriffe „Anerkennung“, „Respekt“, „Wertschätzung“ u.ä.m. ab. Die damit verbundenen normativen Implikationen für das praktische Handeln entziehen sich jedoch bei näherer Betrachtung einer schnellen Übertragung in pädagogische Imperative oder Maxime. Es stellt sich daher die Frage, welche Bedeutung dem jeweiligen Begriffsverständnis im Kontext einer institutionalisierten Bildung und damit einhergehender Strukturen und Beziehungsgefüge zukommt. Darüber hinaus lässt sich ebenfalls fragen, ob sie zur empirischen Untersuchung von Unterricht beitragen können.

Der Beitrag greift den Begriff der Anerkennung im schulischen Kontext auf und diskutiert unter Rückgriff auf einschlägige Anerkennungsdiskurse exemplarisch eine Unterrichtsszene, die im Zuge des in der Buchpublikation vorgestellten Forschungsprojekts als Teil des Datenkorpus erhoben wurde. In der rekonstruktiven Analyse unterrichtlicher Praktiken unter dem Blickwinkel von Anerkennungshandeln wird dabei Anerkennung nicht nur als Wertschätzung verstanden, sondern auch im Horizont weiterer anerkennungsthematisch inhärenter Aspekte beleuchtet, wie der Reziprozität der Anerkennung als Voraussetzung für die Entwicklung des eigenen Selbst (vgl. Honneth 1998), dem fragilen Zusammenspiel von partieller Anerkennung und Verkennung (vgl. Prengel 2013), der Verwobenheit von Anerkennung und Macht (vgl. Butler 2001; 2014) oder den zugleich auftretenden performativen und produktiven Seiten im Anerkennungshandeln (vgl. Balzer & Ricken 2010).

Der Gegenstand schulischer Anerkennungsverhältnisse wird aus zwei Perspektiven untersucht: Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit im erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurs maßgeblichen Begriffsentwürfen, wobei der Bogen von einem normativ gefassten zu einem analytischen Anerkennungsverständnis gespannt wird. Aus einer empirischen Perspektive wird dann in einem zweiten Schritt eine Wende zur Unterrichtspraxis vollzogen, indem eine unter-

richtliche Interaktionssituation aufgegriffen wird, die sich unter dem thematischen Aspekt der Anerkennung ereignet. Dabei kann empirisch nachgezeichnet werden, dass eine dichotome Bestimmung von Anerkennung als ausschließlich förderliches oder hinderliches Handeln der prozesshaften Logik des Unterrichtsgeschehens zuwiderläuft. Was ein solches Anerkennungsverständnis für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen unter der Perspektive eines begabungsfördernden Unterrichts bedeuten kann, wird in einem abschließenden Teil diskutiert.

## 2 Zum Anerkennungsbegriff

Betrachtet man bisherige erziehungswissenschaftliche Positionen zur theoretischen Bestimmung des Anerkennungsbegriffs, so lassen sich diese – modellhaft gesprochen – innerhalb eines Spektrums einordnen, das sich zwischen zwei Polen bewegt: Auf der einen Seite wird Anerkennung als normatives Konzept gefasst und als ethische Kategorie sozialer Handlungspraxis begründet. Anerkennung sei, so die gängige Argumentation dieser Positionen (vgl. z.B. Honneth 1998), für eine positive Entwicklung menschlicher Subjekte unverzichtbar und somit als unabdingbare Grundlage jeder pädagogischen Beziehung einzufordern. Anerkennung wird dabei als positives, eine Person oder Sache bekräftigendes Werturteil verstanden und zum normativ-moralischen Gestaltungsprinzip pädagogischer Praxis erhoben. Auf der anderen Seite des Bedeutungsspektrums wird von einer normativen Aufladung des Begriffs abgesehen. Anerkennung wird hier als analytisches Konzept gedacht, das es erlaubt, den Blick möglichst unvoreingenommen auf die pädagogische Praxis zu richten, um so die Mehrdimensionalität von Anerkennungshandlungen aufzuzeigen. Anerkennung wird dabei grundlegend als „spezifisches Strukturmoment einer jeden menschlichen Kommunikation und Praktik“ (Balzer & Ricken 2010, 73) bestimmt. Als Bestandteil jeder sozialen Interaktionssituation und Praktik wird es als komplexes wechselseitiges (Re-)Adressierungsgeschehen gefasst, das von widerspruchsvollen, ambivalenten und kontingenten Handlungsdimensionen durchzogen ist, die je nach situativem Kontext zu explizieren sind.

Obwohl sich die Bedeutungsfacetten der je zu bestimmenden Fassungen des Anerkennungsbegriffs durchaus vielschichtiger darstellen lassen (vgl. ebd.), ist im Folgenden doch zunächst die Frage zu stellen, welches Begriffsverständnis sich eignet, Anerkennungsverhältnisse im schulischen Kontext so zu fokussieren, so dass deren spezifische (und je konkrete) Logik erfasst werden kann. Es geht also darum, keine Begriffsbestimmung per se zu favorisieren, sondern vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Unterricht als eine durch die Beteiligten situativ hervorgebrachte Interaktions- und Kommunikationsordnung (vgl. Rabenstein

2010) das eigene Begriffsverständnis der Autorinnen in Rückgriff auf fundierte anerkennungstheoretische Konzeptionen zu präzisieren. Dieses fungiert damit als sensibilisierendes Konzept (vgl. Glaser & Strauß 1971), das die Aufmerksamkeit auf je spezifische Bedeutungsdimensionen des zu untersuchenden Anerkennungshandelns in der Rekonstruktion einer empirisch aufgezeichneten Unterrichtsinteraktion lenkt.

Wenn auch für die empirische Analyse unterrichtlicher Interaktionssituationen unter anerkennungstheoretischer Perspektive eine normativ begründete Begriffsfassung weniger geeignet ist, so wird in der folgenden Auseinandersetzung von Axel Honneths (1998) Modell ausgegangen, um von daher sich anschließende und abgrenzende Begriffskonzepte zu konturieren. In diesem Sinne wird auf Anedore Prengel (2013) Bezug genommen, die mit einer grundlegend relationentheoretischen Perspektive auf pädagogische Beziehungen an Honneths reziprok gedachtes Anerkennungskonzept anknüpft und dieses unter Rückgriff auf die Menschenrechte in die Sphäre des Pädagogischen überträgt. In Abgrenzung zu Honneth konzipieren Balzer und Ricken (2010) ihr Verständnis des Anerkennungsbegriffs. Ausgehend von Judith Butlers Theorie der Subjektivierung entwerfen sie Anerkennung als ein Subjekt bzw. Subjektivität zugleich bestätigendes wie herstellendes Adressierungsgeschehen, das sich jeweils zu geltenden Normen der Anerkennbarkeit in Beziehung setzt. Aufgrund seines analytischen Potentials wird auf diese Begriffsbestimmung vertiefend einzugehen sein.

Im Anschluss an die intersubjektivitätstheoretischen Konzepte bei Hegel und Mead und der darin begründeten gemeinsamen Prämisse, dass Subjekte ein Selbstverhältnis nur unter dem „Imperativ einer reziproken Anerkennung“ (Honneth 1998, 148) entwickeln können, postuliert Honneth als Fundament seiner normativ begründeten Gesellschaftstheorie eine dreifach ausdifferenzierte Typologie von Anerkennungsformen. Diese ordnet er den gesellschaftlichen Sphären der „Liebe“, des „Rechts“ und der „sozialen Wertschätzung“ zu, in denen Subjekte durch je spezifische Formen wechselseitiger Anerkennung zu einer bestimmten Art der individuellen Selbstbeziehung gelangen können.<sup>1</sup>

In der Sphäre der Liebe als Anerkennungsform in familiären und freundschaftlichen Beziehungen lernt sich das entwickelnde Subjekt durch emotionale Beziehungen zu anderen Personen als eigenständig zu begreifen und zugleich den anderen als unabhängig anzuerkennen. Die Art der Selbstbeziehung, zu der das Subjekt durch die intersubjektive Erfahrung der Liebe gelangt, resultiert als ein

---

1 Diesen drei Anerkennungsformen gegenüber formuliert Honneth (1998, 212-225) entsprechend drei Missachtungsformen: Vergewaltigung als Verletzung der physischen Integrität, Entrechtung als Missachtung der sozialen Integrität und Entwürdigung als Herabsetzung des sozialen Werts von Einzelnen oder Gruppen.

fundamentales Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und einer zunehmenden autonomen Lebensgestaltung. Diese bildet die psychische und physische Grundlage für die positive Entwicklung aller weiteren Formen von Selbstverhältnissen in den anderen Anerkennungssphären.

Während Honneth die Anerkennungsform der Liebe als invariante anthropologische Konstante für eine positive Selbstentwicklung des Menschen betrachtet, bettet er die Abspaltung der rechtlichen Anerkennung von der Anerkennung individueller Leistung in den historischen Prozess des gesellschaftlichen Übergangs zur Moderne ein. Erst als sich gesellschaftliche Statuszuweisungen auflösen und die Anerkennung des Einzelnen nicht mehr an die Zugehörigkeit zu einem sozialen Stand gebunden ist (vgl. ebd. 1998, 179ff.), differenzieren sich die rechtliche Anerkennung und soziale Wertschätzung als zwei unterschiedene Anerkennungssphären heraus. Im Zuge der Herausbildung allgemeiner Grundrechte wird jeder Einzelne als gleichberechtigtes Mitglied einer Rechtsgemeinschaft angesehen. Ihm wird die Fähigkeit zugesprochen, autonom über moralische Fragen urteilen zu können. Erst auf dieser Grundlage der wechselseitigen Anerkennung zur eigenständigen moralischen Urteilsbildung kann sich eine Rechtsordnung etablieren, in der ihre Mitglieder an der öffentlichen Willensbildung teilhaben. Es ist die Reziprozität der Erfahrung der rechtlichen Anerkennung, in der das Subjekt die Möglichkeit erhält, „sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können“ (ebd., 192). Die daraus hervorgehende Selbstbeziehung in Form der Selbstachtung besteht nun darin, dass das Subjekt, gerade weil es von den anderen in seiner autonomen Entscheidungsfähigkeit geachtet und anerkannt wird, sich selbst als moralisch zurechnungsfähige Person begreifen kann.

Die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung, wie wir sie heute kennen, gelangte schließlich, ebenso wie das Rechtsverhältnis, zu ihrer Geltung, als sich die Zuerkennung des sozialen Wert des Einzelnen nicht mehr über die Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe definiert, sondern über die individuelle Leistung bestimmt, die das Subjekt für die Gesellschaft erbringt. Erst auf der Basis einer gemeinsamen Orientierung an einem gesellschaftlich geteilten Wertehorizonts kann das Subjekt darauf vertrauen, dass seine Leistungen sozial anerkannt werden. Gleichzeitig kann es durch die Erfahrung sozialer Wertschätzung in Rückbezug auf sich selbst zur (Selbst-)Wertschätzung als Subjekt mit besonderen Eigenschaften und Fähigkeiten gelangen. Diese Form wechselseitiger sozialer Anerkennung nennt Honneth Solidarität. Er versteht darunter das aktive Bemühen der Gesellschaftsmitglieder füreinander, dass sich die je individuellen Gestaltungspotentiale des Anderen verwirklichen, die für das Erreichen gemeinsamer Ziele bedeutsam sind. Solidarität in diesem Sinne meint eine „affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person“ in der Weise, „dass ich aktiv dafür Sorge trage, daß sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen“ (ebd., 210).

Honneth geht es also nicht um eine hierarchische Abstufung der individuellen Leistungsvermögen, sondern um die wechselseitige Anerkennung des je individuellen Beitrags für eine kollektiv geteilte Praxis.

In ihrer Auseinandersetzung mit der Frage, wie angemessene Formen der Anerkennung für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen bestimmt werden können, knüpft Annedore Prengel (2013) an Honneths Modell der Anerkennung an. Sie gründet ihr Konzept der Anerkennung auf der anthropologischen Grundannahme einer universellen Angewiesenheit aller Menschen auf Beziehungen. Neben der Konstatierung der unhintergehbaren Bedeutung von Beziehungen für die menschliche Existenz, werden damit unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive bestimmte „Qualitäten von Beziehungen“ (ebd., 30) fokussiert. Positive leibliche und psychische Anerkennungsformen, von denen menschliche Beziehungen durchzogen sind, werden dabei als existentielle Bedingung für eine gesunde Selbstentwicklung verstanden. In ihrem steten und immer wieder neu zu stillenden Bedürfnis nach Anerkennung durch den Anderen sind die einzelnen Subjekte existentiell aufeinander bezogen und angewiesen.

In ihrer Adaption der Anerkennungsformen von Honneth in die Sphäre des Pädagogischen begründet Prengel (ebd., 61) die Anerkennungsbeziehung der Liebe im Sinne einer emotionalen Zuwendung in Familie und Freundschaft mit dem für professionelle pädagogische Beziehungen angemesseneren und aus den Menschenrechten hervorgehenden Prinzip der Solidarität. Im Anschluss an Hauke Brunkhorsts (1997) Konzept einer „Solidarität unter Fremden“, die als wechselseitig solidarisch anerkennende Beziehungen unter ‚Gleichen‘ außerhalb familiärer Bindungen gefasst wird, akzentuiert Prengel (2013, 61f.) mit ihrer Formulierung einer „Solidarität *mit* Fremden [Hervorhebung v. Verf.]“ eine Form professioneller emotionaler Anerkennung, welche das für pädagogische Beziehungen konstitutive asymmetrische Verhältnis von Erwachsenen und Heranwachsenden einbezieht. Um ihre Aufgabe zur Erziehung erfüllen zu können, sind zwar die Älteren auf die Anerkennung der Jüngeren angewiesen, dennoch obliegt ihnen die gesellschaftliche Verantwortung zur Solidarität mit den ihnen als fremd anvertrauten Kindern und Jugendlichen. Durch professionell gestaltete Formen fürsorglicher, solidarischer Zuwendung erfahren sich die Heranwachsenden in ihren Fähigkeiten und ihrer sich entwickelnden Autonomie anerkannt, die – ebenso wie die „Liebe“ bei Honneth – als Basis für eine gesunde Selbstentwicklung fungiert und für die Auseinandersetzung mit den im Unterricht behandelten Lerngegenständen eine zwar nicht hinreichende, aber unverzichtbare Grundlage darstellt.

Für die Reformulierung der von Honneth beschriebenen rechtlichen Anerkennung in die Sphäre des Pädagogischen stellt sich die Frage, wie die wechselseitige Anerkennung von gleichen Rechten im Kontext pädagogischer Beziehungen überhaupt möglich ist, beruhen diese doch konstitutiv auf ungleichen Machtverhältnissen. Diese auf den ersten Blick als unvereinbar erscheinende Übernahme

der rechtlichen Anerkennungsform in die von hierarchischen Beziehungsstrukturen durchzogene Sphäre der Erziehung und Bildung löst Prenzel (2013, 82ff.) mit dem Konzept der „gleichen Freiheit“. Unter Rückgriff auf die menschenrechtlichen Prinzipien der Gleichheit und Freiheit lassen sich je nach pädagogischem Kontext konkret zu benennende Bereiche festlegen, in denen Erwachsene und Heranwachsende sich wechselseitig als gleich anerkennen können. Zugleich sind die Erwachsenen aufgrund ihrer übergeordneten Machtposition nicht nur in der Lage, sondern dazu verpflichtet, gegebene Freiheitsräume von Kindern und Jugendlichen altersentsprechend zu begrenzen und zwar dort, wo es ihre Verantwortung zur Erziehung verlangt.

Auch für die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung, im Sinne Honneths verstanden als solidarische Anteilnahme an der Entfaltung der je besonderen Potentiale des Anderen, zeigt sich, dass diese nicht widerspruchsfrei für pädagogische Beziehungen, besonders in der Schule, gilt. Wie können Schüler\*innen in ihren heterogenen Fähigkeiten unterschiedslos anerkannt werden, wenn doch ihre individuelle Leistung durch ein hierarchisierendes Notensystem unterschiedlich bemessen wird? Die soziale Wertschätzung von individuellen Lernleistungen in der Schule ist von Ambivalenzen gekennzeichnet, die nicht aufzulösen, sondern je situativ zu vermitteln sind und die – wie das nachfolgende Fallbeispiel veranschaulicht – nicht völlig widerspruchsfrei verläuft. Wie können also Lehrpersonen sowohl die Anerkennung von je unbestimmten individuellen Besonderheiten und Potentialen der Schüler\*innen, denen im Sinne einer Entwicklungsoffenheit Anregung und Raum zu ihrer freien Entfaltung zu gewähren sind, wie auch gleichzeitig die Festlegung auf bestimmte Leistungsstände durch ein sozial differenzierendes Bewertungssystem handhaben? In Prenzels (2013, 89) Ansatz eines mehrperspektivischen Leistungsbegriffs ist beides enthalten: Es braucht sowohl die leistungs- und damit bewertungsunabhängige Anerkennung individueller Fähigkeiten als auch im Sinne des Prinzips der Chancengleichheit und des Wettbewerbs den hierarchisierenden Leistungsvergleich. Besonders Letzterer ist auf die Anerkennungsform der Solidarität mit Fremden angewiesen, insofern der interpersonelle Vergleich nicht nur die eigene Überlegenheit verdeutlicht, sondern auch auf die eigene Begrenztheit und Schwäche aufmerksam macht und von daher die solidarische Unterstützung der Erwachsenen erfordert (vgl. Prenzel 2002, 215). Daran anknüpfend kann mit Bohnsack (2013, 193f., Kap. I.3) die Frage aufgeworfen werden, inwiefern die Differenz zwischen Anerkennung der Person oder ihrer Leistung in auf struktureller Ungleichheit beruhenden Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Verhältnissen überhaupt realisierbar ist, bezieht doch der Großteil der Schüler\*innen Aussagen über ihre Lernleistungen auch auf sich als ‚ganze Person‘.

Neben dem Postulat von normativen anerkennungstheoretischen Gestaltungsprinzipien für pädagogische Beziehungen hebt Prenzel (2013, 31) darüber hinaus

die Bedeutung einer analytischen Einstellung auf Anerkennungsverhältnisse hervor: „Im intersubjektiven Anerkennungsaustausch ist der Einzelne in einer passiven Position des Anerkennung Nehmenden sowie in einer aktiven Position des Anerkennung Gebenden zu analysieren.“ Sie verweist damit auf die wechselseitige Verwobenheit der einzelnen Subjekte in je spezifische Anerkennungsverhältnisse, die damit sowohl eine empfangende als auch zuerkennende Dimension enthalten und in ihrer empirischen Konkretheit in Bezug auf die jeweiligen Akteurinnen und Akteure und Kontexte zu bestimmen sind. In diesem Sinne „nährt, erweitert, gestaltet, begrenzt und bindet sie [die Anerkennung] zugleich“ (ebd.). Gerade auf diese ambivalenten Strebungen in Anerkennungsverhältnissen gilt es das Augenmerk zu richten. Denn mit dem nur unzureichend bleibenden Fokus auf ausschließlich positiv konnotierten, wertschätzenden Beziehungsqualitäten auf der einen und negativ missachtenden Formen auf der anderen Seite gerät man allzu leicht in die Situation, „Uneindeutiges zu ignorieren“ (ebd., 47) und die in Anerkennungsverhältnissen enthaltene Mehrdeutigkeit und Interrelationalität von Beziehungsdimensionen zu verkennen.

An ein solcherart skizziertes Verständnis von Anerkennung schließen Nicole Balzer und Norbert Ricken (2010, 55) an, die sich explizit gegen eine normative Grundlegung und damit einhergehende handlungsleitende Implikation des Begriffs im Sinne eines ‚*Du sollst anerkennen*‘ wenden. Ihre Kritik an der Honneth’schen Anerkennungskonzeption greift grundlegend das damit implizierte Verständnis von Subjekt bzw. Subjektivität auf: Wenngleich sich Anerkennung bei Honneth als reziprokes, performatives Geschehen konstituiert, werde durch den ausschließlich bestätigenden Charakter eines so verstandenen Anerkennungshandeln nur etwas hervorgebracht und damit bekräftigt, „was schon vorher da war [...], so dass das ‚Selbst‘ zwar bestärkt, aber letztlich unangetastet bleibt“ (ebd., 54). Anerkennung gerät damit in Gefahr, als Mittel pädagogischen Handelns instrumentalisiert zu werden, welches es im Sinne einer an Leistung orientierten Pädagogik strategisch einzusetzen oder zu entziehen gilt (vgl. Balzer & Künkler 2007, 82).

Demgegenüber entfalten Balzer und Ricken (2010, 38) ihr Begriffsverständnis ausgehend von der „Logik der Anerkennung“ selbst. Dieser folgend kann Anerkennung nicht (mehr) bloß als affirmatives Bestätigungshandeln gefasst werden, sondern kommt ganz grundlegend in den Blick als „Struktur, die die menschliche Existenz ebenso bedingt wie ausmacht, als Medium, in dem soziales Handeln sich selbst vollzieht – ob es will oder nicht“ (Ricken 2009, 83). Daraus ergibt sich, dass Anerkennung als ein die menschliche Kommunikation und Interaktion strukturierendes Moment sich nicht von seiner negativen Seite der ‚Nicht-Anerkennung‘<sup>2</sup> lösen lässt und prinzipiell jede Form der Adressierung als Akt der

2 Mit dieser Bezeichnung sind gerade nicht die einem positiven Wertschätzungshandeln entgegengesetzten Formen wie Missachtung, Ablehnung, Beleidigung o.Ä. gemeint. Damit würde die dichotome

Anerkennung zu lesen ist. Mit Judith Butler (2014, 52) wird Anerkennung damit zu einer „Struktur der Anrede“, zu einem Akt des Angesprochen-Werdens, in dem jemand oder eine Sache erst *als* jemand oder etwas hervorgebracht und zugleich als ein solcher jemand oder etwas bestätigt wird. Schüler\*innen werden erst in der Adressierung durch die Lehrpersonen, durch Mitschüler\*innen, Eltern, aber auch durch institutionelle schulische Arrangements (vgl. dazu Reh & Rabenstein 2012) *als* Schüler\*innen angesprochen. In der Rolle als Schüler\*innen werden sie aufgrund von etwas wie bestimmten Eigenschaften, Fähigkeiten, Leistungen etc. *als* talentiert, klug, ungeschickt u.a. bestätigt und zugleich als ein solcher jemand hervorgebracht.

In dieser theoretischen Modellierung des Anerkennungsbegriffs lässt sich das Anerkennungs-geschehen als ein Vorgang bestimmen, der von zwei Dimensionen durchzogen ist, die weder in Deckung zu bringen noch voneinander zu trennen sind. Anerkennung wird damit zu einem produktiven und performativen Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen, indem nicht nur etwas bestätigt wird, das der Anerkennung vorausliegt und damit bloß wiedererkannt und bekräftigt wird, sondern durch Anerkennung zuallererst hergestellt wird. Mit anderen Worten: Das, was anerkannt wird, wird im Akt der Anerkennung selbst erzeugt.

Damit wohnt dem Akt der Anerkennung immer auch das Moment der Verken-nung inne. Denn indem der Andere im Anerkennungsprozess zu einem bestimmten jemand ‚gemacht‘ wird, wird dieser zugleich in seinem Sosein verfehlt, und es wird ausgeblendet, was er (noch) nicht ist. Erst in der Paradoxie von bestätigenden wie negierenden Momenten, von „Bejahung“ und „Negation“ (Ricken 2009, 89), in der sich das Anerkennungshandeln einspannt, kann ein Subjekt überhaupt ermöglicht ebenso wie die Bedingungen für dessen Transformation geschaffen werden. In der „Bitte um Anerkennung“ (Balzer & Künkler 2007, 91) durch den Anderen steckt deshalb nicht nur der Wunsch nach Bestätigung des eigenen Soseins, sondern auch das Bedürfnis danach, „ein (an)erkennbarer spezifischer jemand werden und sein zu können“ (ebd.). Pädagogisches Handeln, das unter dieser Perspektive konstitutiv als Anerkennungshandeln gefasst wird, ist damit unweigerlich in das nicht aufzulösende Spannungsverhältnis hineinverwoben, „den/die anderen anzuerkennen als jemanden, der sie/er schon ist, und zugleich als jemanden zu adressieren, der er/sie noch nicht ist“ (Ricken 2009, 89). Für schulische Anerkennungsverhältnisse bedeutet dies, dass sich die Ansprache *als* Schüler\*innen und/oder das Adressiert-Werden in dieser Rolle *als* intelligent, dumm, langsam, faul u.a. in doppelter Hinsicht als Bestätigung und Verken-nung,

---

Unterscheidung in Anerkennung als positive und Nicht-Anerkennung als negative Handlungsformen und Praktiken gleichsam durch die Hintertür wieder in Geltung gesetzt. Vielmehr soll mit dem Begriff der „Nicht-Anerkennung“ auf Modalitäten der Anerkennung verwiesen werden, worunter *auch* Adressierungsformen der Nicht-Beachtung oder Gleichgültigkeit dem anderen gegenüber verstanden werden (vgl. dazu Todorov 1996, 102).



von dem, was sie sind und zugleich (noch) nicht sind, vollzieht. In diesem Zwischen von Festlegung und Entsagung bricht sich Raum für Ungewissheit, Widersprüchlichkeit, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz, welcher die Offenheit des intersubjektiven Anerkennungsgeschehens markiert und dadurch immer auch eine Verschiebung der Subjektivität, sowohl auf der Seite des Anerkennung gebenden wie Anerkennung empfangenden Subjekts, nach sich zieht. Im Anerkennungsprozess gibt es somit einen unwiederbringlichen „konstitutiven Verlust, da das ‚Ich‘ im Akt der Anerkennung transformiert wird“ (Butler 2014, 41). „Die Begegnung mit einem Anderen“, so Butler (ebd.) weiter, „bewirkt eine Veränderung des Selbst, für die es kein Zurück gibt.“

In Bezug auf den damit angesprochenen Zusammenhang von Anerkennung und Lernen als ein Subjekt bzw. Subjektivität transformierenden Vorgang kann sich Anerkennung nicht ohne den Anderen vollziehen: „[I]ch erlerne mich allererst von Anderen her, für die ich zugleich Bedingung bin, so dass auch Tochter und Sohn den Vater erst zum Vater machen“ (Ricken 2006, 223). Anerkennung vollzieht sich grundlegend als ein intersubjektives (Re-)Adressierungsgeschehen, denn auch der Anerkennende bedarf der Anerkennung durch den Anerkannten. So werden Lehrer\*innen durch ihre Adressierung der Kinder und Jugendlichen *als* Schüler\*innen in ihrer Rolle *als* Lehrpersonen re-adressiert und in aller Regel von den Schüler\*innen als solche anerkannt. Erst wenn beide Subjekte – um im Sinne von Hegels berühmt gewordenem Diktum zu sprechen – „sich als *gegenseitig sich anerkennend*“ (1973, 147, Herv. im Orig.) anerkennen, kann der Akt der Anerkennung hervortreten und sich als solcher konstituieren. In der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Interaktion ist die wechselseitige Verwiesenheit im Anerkennungshandeln besonders durch eine asymmetrische Beziehungskonstellation charakterisiert. Dieser zufolge werden den Akteurinnen und Akteuren innerhalb der schulischen Ordnung Positionen zugewiesen, die an einen bestimmten Machtstatus geknüpft sind und von daher das Anerkennungshandeln beeinflussen. In diesem Sinne ist mit der Rolle als Lehrperson und damit geknüpfte Autoritätsposition weitaus mehr Handlungsmacht verbunden, Anerkennungsbeziehungen aktiv zu gestalten, als es aus der Schüler\*innenposition möglich ist. Dies ist allerdings nicht gleichbedeutend damit, dass Schüler\*innen der Anerkennungsmacht von Lehrpersonen ausgeliefert sind und sich ihr einfach unterwerfen, sondern zuallererst selbst dazu in ein Verhältnis treten (müssen) und von daher Adressierungen unterlaufen können (vgl. Butler 2001, 22).

Die an die jeweiligen Subjektpositionen gekoppelten Machtbedingungen sind nicht unabhängig von der Normativität des sozialen Feldes (wie hier der Schule) zu betrachten. Anerkennungsverhältnisse sind immer schon durch Normen präformiert und vermittelt, denn „er [der Andere] braucht auch einen Rahmen, um zu sehen und zu beurteilen, wer ich bin“ (Butler 2014, 43). Dieser normative Rahmen legt fest, wer als anerkanntes und/oder anerkennendes Subjekt in

Erscheinung tritt und wer nicht, als welcher jemand die beteiligten Subjekte (re-) adressiert werden und welche Form die Anerkennung legitimierweise annehmen kann. Anerkennungsverhältnisse sind also an Machtbedingungen geknüpft, die von Normen und Anderen gesetzt bzw. von durch den Anderen vermittelten Normen ausgehen. Die damit grundlegend als sozial geltenden, historisch kontingenten und kulturell kodierten Normen gehen den als dyadisch gedachten Anerkennungsverhältnissen voraus, wenngleich gerade im unmittelbaren Austausch ein Zugang zu der den „Schauplatz der Anerkennung“ (ebd., 34) bedingenden Normativität eröffnet wird.

Um Anerkennung überhaupt zu ermöglichen, müssen sich beide, das anerkennende als auch das anerkannte Subjekt, den ein soziales Geschehen konstituierenden Normen der Anerkennbarkeit beugen.<sup>3</sup> In der Unterwerfung unter eine gegebene Norm wird das Subjekt als ein bestimmter jemand (an)erkannt und zugleich verkannt, da es aufgrund eines je konkret zu definierenden normativen Rahmens immer nur in bestimmter Hinsicht angesprochen wird bzw. werden kann. Anerkennung geht damit mit der Unmöglichkeit einher, den Anderen „im Rahmen der mir verfügbaren Normen“ (ebd., 37) anzuerkennen und ihn im Akt der Anerkennung vollständig einzuholen. In diesem paradoxen Geschehen von „Bestätigung und Stiftung einerseits und Bestätigung und Versagung andererseits“ (Ricken 2009, 85) entfalten sich Bruchlinien, in denen der normative Rahmen der Anerkennung als auch das durch diesen konstituierte Subjekt zur Disposition stehen. Gerade in dem gleichzeitigen Ineinander von Unterwerfung und Überschreitung entsteht eine Öffnung des Anerkennungsgeschehens, durch die Normen verschoben und neue eingesetzt werden und dadurch das eigene Verhältnis zu sich und zur Welt verändert.

Unter dieser anerkennungstheoretischen Perspektive wird somit deutlich, dass Anerkennung nicht als freier Austausch zwischen zwei Personen stattfindet, sondern immer in Bezug auf ein Drittes steht, und dies in doppelter Hinsicht: Zum einen kann der normative Rahmen als ein Drittes betrachtet werden, in dem das Anerkennungshandeln eingespannt ist. Zum anderen ist das Anerkennungsgeschehen auf ein Drittes als Person(en) bezogen. Denn auch der dem Anerkennungsgeschehen beiwohnende Dritte begehrt die Anerkennung durch den Anderen und er stört damit die Begegnung zwischen anerkanntem und anerkennendem Subjekt (vgl. etwa Balzer & Künkler 2007, 92). Besonders anschaulich lässt sich die Anwesenheit Dritter in unterrichtlichen Anerkennungsverhältnissen hervorheben, in denen Mitschüler\*innen oder weitere im Raum anwesende zusätzliche Lehrper-

3 Es ist vor allem die Sprache und die durch sie zur Geltung kommenden sozialen Normen, welche die Normativität des Anerkennungsgeschehen ausmachen: „Es gibt eine Sprache, die die Begegnung einrahmt, und in diese Sprache eingebettet findet sich eine Reihe von Normen für das, was Anerkennbarkeit ausmacht und was nicht“ (Butler 2014, 43f.).

sonen ein bestimmtes Anerkennungshandeln als Zuschauer\*innen, Verbündete oder Oppositionelle bestärken oder delegitimieren und damit in das Anerkennungsgeschehen als Dritte – ob sie wollen oder nicht – intervenieren. Aber auch abwesende Dritte können eine nicht unbedeutende, regulierende Instanz im Anerkennungsprozess einnehmen, wie das hier vorgestellte Fallbeispiel verdeutlicht. Auf dieses soll nun der analytische Blick gelenkt werden. Nach dem Durchgang durch einschlägige Theorieperspektiven im Anerkennungsdiskurs wird nun auf Basis einer videografierten unterrichtlichen Interaktionssequenz der Frage nachgegangen, wie sich Anerkennungsverhältnisse im schulischen Kontext konkret zeigen. Gemäß der Logik rekonstruktiven Vorgehens wird im Folgenden zuerst das zwischen einer Lehrerin und zunächst einem und dann mehreren Schüler\*innen stattfindende Interaktionsgeschehen fallbasiert analysiert. Dieser Interpretationsschritt bildet die Grundlage für den nächsten, bei dem auf die soeben dargestellten anerkenntnistheoretischen Perspektivierungen Bezug genommen wird. Es geht also darum, empirisch auszuloten, was in das Feld der Aufmerksamkeit gelangt, wenn eine unterrichtliche Interaktionssituation unter der Perspektive der Anerkennung beleuchtet wird. Zugleich wird dabei die Frage aufgeworfen, inwiefern das theoretische Begriffsinstrumentarium dazu beitragen kann, ein konkretes Interaktionsgeschehen als Anerkennungshandeln hinreichend zu entschlüsseln und zu verstehen.

### 3 Anerkennung im praktisch-pädagogischen Vollzug

#### 3.1 Vorbemerkungen zum empirischen Beispiel

Ausgehend von der eben dargestellten theoretischen Rahmung soll nun also der Fokus auf das konkrete Anerkennungshandeln von Lehrpersonen als Teil der schulpädagogischen Praxis gelenkt werden. Am Fallbeispiel<sup>4</sup> eines kurzen Ausschnitts aus einem durchaus in vielen österreichischen Sekundarschulen als typisch<sup>5</sup> zu bezeichnendem Schulalltag wird rekonstruiert, wie die Akteurinnen und Akteure durch (sprachliche und körperliche) Bezugnahmen aufeinander an der gemeinsamen Herstellung der Situation, welche deutlich unter dem Vorzei-

<sup>4</sup> Die Fallrekonstruktion erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität im Sinne eines deduktiven Wissenschaftsverständnisses, sondern folgt dem forschungslogischen Fallbegriff, wie er etwa von Andreas Wernet (2006, 57, Herv. im Orig.) formuliert wird: „Wenn wissenschaftsmethodisch von einem *Fall* gesprochen wird, dann ist ein dialektisches Verhältnis zu einem Allgemeinen thematisch. Der Fallbegriff verweist darauf, dass eine konkrete Erscheinung im Sinne eines abgrenzbaren Phänomenbereichs weder als bedeutungslose kontingente Singularität aufgefasst werden kann, noch als bloßes Exemplar einer allgemeinen Regularität.“

<sup>5</sup> Typisch anhand der Kriterien: Klassengröße und -zusammensetzung, Sitzordnung, Rollenzuteilung, konventionelle praktizierte Unterrichtsformen etc.

chen des Anerkennungshandelns der Lehrerin charakterisiert ist, beteiligt sind. Anerkennung wird dabei weniger als Synonymbegriff für universelle Achtung verstanden, denn als Bezeichnung für die Relation zwischen zwei oder mehreren Akteur\*innen.

Bei der folgenden Darstellung wird in einem Zweischritt vorgegangen:

a) Im nächsten Abschnitt wird die ausgewählte Unterrichtssequenz zunächst noch weitgehend ohne Rückbezug auf inhaltlich-gegenstandsbezogene Kategorien beschrieben und interpretiert. Ziel dabei ist die Herausarbeitung einiger relevanter Schichtungen der Episode (etwa Orientierungsmuster der Praxisteilnehmer\*innen oder situative Strukturformen), die unserer Meinung nach maßgeblich auf die Art und Weise Einfluss haben, wie die Beteiligten agieren, d.h. wie das Anerkennungshandeln der Lehrerin gestaltet wird und welche Re-Adressierungen dieses nach sich zieht.

Die Fallinterpretation richtet sich dabei nicht vorrangig auf die Individuen selbst. Vielmehr interessiert die Verflochtenheit des Handlungsvermögens (agency), über welches die Akteurinnen und Akteure verfügen, mit den transindividuellen, institutionellen Strukturen, die der Ort des Geschehens aufweist und die die soziale Wirklichkeit für die Lehrerin und die Schüler\*innen konstituieren. Zwischen beiden – Strukturen und agency – herrscht eine reziproke Beziehung, weshalb von einer rekursiven Beziehung zwischen sozialer Produktion und Reproduktion ausgegangen wird. Anthony Giddens (1997, 79) folgend wird dabei angenommen, dass die Handelnden und die Strukturen nicht zwei getrennte und eigenständige Entitäten sind, sondern wechselabhängig und gleichzeitig Medium wie auch Resultat sind. Das beobachtete und in diesem Text diskutierte Anerkennungshandeln der Lehrerin ist in eine Situation eingebettet, die einerseits ein kontextuelles Relationsgefüge für Handlungen darstellt und andererseits auch Handlungs-Antworten auf diese Situation evoziert. In diesem Sinn kann das Verhältnis zwischen Handlung und Handlungssituation als „quasi-dialogisch“ (vgl. Böhler 1985, 250) bezeichnet werden. Trotz ihrer konstitutiven Bedeutung bestimmen Situationen das Handeln der Akteur\*innen nicht in einem deterministischen Sinn. Denn neben der Situation spielen auch teleoaffektive Aspekte (vgl. Schatzki 1996, 103) wie Zielsetzungen, Wünsche, Interessen und biografisch geprägte Assoziationen, selbststabilisierende Verhaltensmuster, Emotionen und die eigenen, zur Verfügung stehenden Handlungsfähigkeiten und -routinen (agency) eine Rolle. Es ist jedoch die Situation, die das Handeln herausfordert und ihm Bedeutung verleiht. „[W]elche Handlung realisiert wird, entscheidet sich dann durch eine reflexive Beziehung auf die in der Situation erlebte Herausforderung“ (Joas 1992, 236).

b) Im darauffolgenden Abschnitt wird die Szene in einem zweiten interpretatorischen Durchgang dann spezifisch im Hinblick auf die Thematik der Anerkennung erneut aufgegriffen und zu den im Abschnitt 2 theoretisch erschlossenen Aspekten und Fragen in Beziehung gesetzt. In der Analyse stehen dabei vor allem die be-

obachteten (Anerkennungs-)Praktiken im Zentrum. Es wird danach gefragt, wie die Handelnden von wem und vor wem adressiert werden und wie sie dadurch von den jeweils anerkennend Agierenden zu ‚jemandem‘ oder zu ‚etwas‘ gemacht werden (vgl. Balzer & Ricken 2010, 76). Mit anderen Worten: welche Bezüge zu symbolischen Ordnungen, Normen und Differenzkategorien in den beobachteten Interaktionen geschaffen werden (vgl. Reh & Ricken 2012; Ricken 2013). Ebenso werden dabei die Re-Adressierungen in den Blick genommen, weil das Anerkennungshandeln in ein reziprokes – nicht aber symmetrisches – Geschehen eingebettet ist, welches eigene Dynamiken (z.B. konkurrierender Geltungsansprüche) aufweist. Zudem wird davon ausgegangen, dass sowohl die Schüler\*innen wie auch die Lehrenden anerkennungsgebend wie auch anerkennungsbedürftig sind. Passend zu diesem Grundverständnis wurde bei der Rekonstruktion der video-grafierten<sup>6</sup> Unterrichtsszene nach der Dokumentarischen Methode vorgegangen. Dieses Verfahren zielt darauf ab, den individuellen wie auch den kollektiven Habitus zu dokumentieren und komparativ wie auch themenbezogen auszuwerten (vgl. Bohnsack 2010, 65). Für die vorliegende Interpretation wurden nicht nur Audiotranskripte, sondern auch Videotranskripte der gefilmten Situationen<sup>7</sup> herangezogen – und zwar nicht als bloße Ergänzung der Sprachhandlungsebene, sondern unter Anerkennung der selbstständigen Eigenlogik, die die Bilddimension aufweist. Denn die soziale Ordnung bzw. die Praktiken des Klassenalltags, das handlungsleitende Wissen sowie der spezifische Habitus der Erforschten sollten unseres Erachtens die Reichhaltigkeit der unterrichtlichen Ereignisse durch Einbeziehung mehrerer Dimensionen (sprach-, leib- und zeitbezogen wie auch räumlich und materiell) widerspiegeln. Der „open-ended, spatially-temporally dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 2012, 14), aus dem sich die Praxis ganzheitlich zusammensetzt, kann daher mittels einer Kombination von Protokollen und Transkripten gut rekonstruiert werden. Passend dazu wurde in Anlehnung an Marc Schulz (2010) für diesen Textbeitrag eine literarisierte Darstellung der Szene in Form einer Feldvignette gewählt.

6 Im Zuge des Gesamtprojekts wurden auch Interviews und Gruppengespräche durchgeführt sowie eine Analyse der Webseiten der teilnehmenden Schulen unternommen.

7 Der vorliegende Text diskutiert aus Platzgründen nur eine einzige Videopassage. Im Zuge des Gesamtkonzepts wurden nach der oben beschriebenen Zugangsweise (Verschränkung von Audio- und Videotranskripten) von den Autorinnen pro Unterrichtsstunde mehrere Passagen interpretiert und diese dann fallintern bzw. -extern aufeinander bezogen. Insofern wirken bei der hier dargestellten Analyse auch aus Platzgründen nicht weiter explizierte Erkenntnisse aus anderen Passagen/Fällen mit.

### 3.2 Das Anerkennungshandeln einer Lehrerin und seine Folgen: Beispielhafte Rekonstruktion eines situativen Ereignisses aus dem Schulalltag

Die hier herangezogene, ca. zwanzigsekündliche Szene wurde im Zuge des Forschungsprojekts „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen“ an einer städtischen Sekundarschule (7. Schulstufe) beobachtet und videografiert. Es handelt sich um ein Klassengeschehen in zweifacher Hinsicht: einerseits als Geschehen, das in einer Klasse stattfindet, und andererseits als ein von der ganzen Klasse getragenes Geschehen:

#### *Unterrichtsszene „Party machen“*

Die Lehrerin Frau Huber geht durch die frontal aufgereihten Tische und verteilt kopierte Lesetexte. Da die Zweitische einzeln aufgestellt sind, kann sie sich jeder Schülerin und jedem Schüler gut nähern und ihnen das A3-Blatt überreichen. In der Klasse herrscht eine ruhige, gedämpfte Atmosphäre: Einige Schüler\*innen sind damit beschäftigt, das soeben ausgeteilte Papier zu lochen, andere unterhalten sich leise.

Als sich die Lehrerin zum Tisch von Murat und dessen Sitznachbarn bewegt, fragt sie für alle gut hörbar: „*Und, Murat, was haben Mami und Papi gesagt zu deiner guten Schularbeit?*“ Ihre Stimme klingt weich, ihr Tonfall sanft. Sie lächelt. Ohne die Lehrerin anzusehen, murmelt Murat zurück: „*Sie haben sich gefreut.*“ „*Sie haben sich gefreut*“, wiederholt die Lehrerin und legt ihm den Lesetext auf den Tisch, „*hast du Lob bekommen.*“ Dies äußert sie eher konstatierend als fragend, wobei sie das Wort „Lob“ betont. Ihr Tonfall erinnert an ein Gespräch mit einem kleinen Kind. Murat sieht die Lehrerin an. Er greift sich sein Blatt und nickt. Frau Huber fügt leise hinzu: „*Ja, super.*“ Einige Schüler\*innen knüpfen an den Dialog an, sodass ein allgemeines Gemurmel entsteht. Murat wendet sich zu seinen Mitschülern und Mitschülerinnen und lacht bei einigen ihrer Kommentare. Nora, die in der letzten Reihe sitzt, beteiligt sich deutlich hörbar am Gespräch, indem sie, sichtlich an die Lehrerin gerichtet, quer durch den Raum meint: „*Sie haben eine Party geschmissen.*“ Frau Huber, die lächelnd weiter die Leseblätter verteilt, wiederholt fragend: „*Eine Party?*“ Ihr Blick ist bereits von Murat abgewendet, sie ist ungebrochen mit dem Ausgeben der Zettel beschäftigt. Murat kichert und kippt seinen Stuhl nach hinten. Er fügt Noras Wortmeldung einen weiteren Scherz hinzu, der einige Schüler und Schülerinnen erneut zum Lachen anregt. Iris, die hinter Murat sitzt, stimmt in das Gelächter ein und spinnt den Gedanken weiter: „*Sie haben die Schularbeit in einen Rahmen gegeben und im Wohnzimmer aufgehängt.*“ Die Lehrerin beendet konzentriert ihre Tätigkeit, indem sie in der Klasse herumschaut, ob alle einen Text erhalten haben, und einen fehlenden nachreicht. Sie lächelt in Richtung Murats Sitzumgebung und begibt sich hinter den Lehrertisch, der vorne bei der Tafel steht. Von dieser Position aus wendet sich Frau Huber – nun ganz ernst – an die ganze Klasse und beginnt mit der Erklärung der nächsten Aufgabenstellung. Die Schüler\*innen werden ruhig und hören ihren Anweisungen zu.

Die Unterrichtsszene ist in den ersten fünf Minuten der Unterrichtsstunde angesiedelt, noch bevor das eigentliche Arbeiten stattfinden soll. Die Lehrerin hat der Klasse gerade einen kurzen Überblick über den Aufbau der Stunde gegeben und bereitet nun durch das Austeilen der nötigen Unterlagen die kommende Texterarbeitung vor. Die in Lernzeiten bei Frau Huber normalerweise angestrebte konzentrierte Arbeitsstimmung ist in diesem Übergangsstadium deutlich lockerer angelegt. Ihr entspanntes verbales und nonverbales Verhalten signalisiert den Schülerinnen und Schülern, dass das ‚Lernen‘ noch nicht begonnen hat – und damit ihre übliche Forderung nach Disziplin und Aufmerksamkeit noch nicht gilt. (Kurz nach der beschriebenen Szene wird Frau Huber eine Kursänderung einleiten, indem sie die Klasse vom Lehrertisch aus unmissverständlich auffordert, „konzentriert mitzulesen“.) Dies wird nicht explizit angesprochen, dokumentiert sich aber dadurch, wie die Lehrkraft ihre Organisationstätigkeit gestaltet: Ihr informelles Herumgehen und das persönliche Austeilen der Leseblätter zeugt von einer (zumindest teilweisen) Aufgabe ihrer sonst vermittelten professionellen Distanz. Frau Huber kommt den Schülerinnen und Schülern beim Austeilen der Texte dabei auch körperlich nahe. Dies steht im Gegensatz zu ihrer gewohnten abgerückten, zentralen Positionierung im Klassenraum – etwa vor dem Lehrertisch –, die sie vor allem dann einnimmt, wenn sie in ihrer Funktion als für die Ordnung und den Lernfortschritt der Klasse zuständig zu allen spricht. In der hier vorliegenden Situation besteht für sie jedoch anscheinend keine Notwendigkeit, einen umfassenden Überblick über das Klassengeschehen anzustreben. Zudem nützt sie die Überwindung der räumlichen Grenze (auf der einen Seite der platzumgreifende, durch Tafel und Lehrertisch markierte Lehrerbereich, auf der anderen Seite der mit Schülertischen vollgestellte Schülerbereich) für kurze, persönliche Kontakte. Es findet also eine doppelte Annäherung statt: auf einer spatial-leiblichen wie auch auf einer sozio-emotionalen Ebene.

Als Frau Huber zu Murat kommt, nimmt sie den ‚Moment der Tuchföhlung‘ wahr, um eine persönliche und emotional positiv besetzte Beziehung zu diesem Schüler herzustellen bzw. zu bekräftigen. Als Triangulationsmedium wählt<sup>8</sup> sie ein explizit schulisches Thema, für das sie als notengebende Lehrerin die zentrale Kompetenz innehat: Leistungsbeurteilung bzw. Schulerfolg. Dies ist nicht weit hergeholt, sondern steht in Zusammenhang mit dem Beginn der Unterrichtsstunde wenige Minuten zuvor, als im Klassenverband aus gegebenem Anlass über den organisatorischen Umgang der Schularbeitshefte gesprochen wurde. (Es wurde geklärt, wo und wie diese abgelegt werden müssen.) Frau Huber greift das Thema

8 Das Wählen (im Sinne eines Treffens-von-Entscheidungen) ist unserem Verständnis nach in den meisten Fällen nicht vom Handlungsfluss zu trennen. Es ist den Handlungen zumeist nicht zeitlich *vorgeordnet*, sondern *eingeeordnet*. Die Lehrerin überlegt nicht erst, worüber sie spricht bzw. wie sie handelt. Insofern können solche Entscheidungen auch nicht hinreichend logisch-rational begründet werden.

an dieser Stelle noch einmal auf und fragt Murat nach der Reaktion von dessen Eltern auf die ihm unlängst geglückte Schularbeit. Dies bestärkt aller Wahrscheinlichkeit nach das Erleben des Schülers seines kürzlich errungenen Erfolgs. Gleichzeitig handelt es sich bei der Äußerung der Lehrerin sozusagen um eine Potenzierung des Themas „Schulleistung“, weil die Lehrkraft auf Dritte hinweist, die zwar nicht im Raum sind, aber durchaus als mittelbare, primäre Akteur\*innen im schulischen Bildungsprozess bezeichnet werden können (vgl. Rosenberger 2018, 145). Die Eltern, die die Lehrerin gewissermaßen ‚in die Situation hereinholt‘, stehen für Murat ebenso wie sie selbst (aber doch anders) in einer Doppelrolle von „Förderer“ (elterliche Liebe und Unterstützung) und „Forderer“ (das Bemühen, dem Kind eine gute Ausbildung zu ermöglichen und elterlicher Stolz, wenn dies gelingt). Zudem vermittelt die Lehrerin mit ihrer Aussage indirekt auch ihre eigene Freude an dem Erfolg dieses Schülers. Murat wird von der Lehrerin nicht nur als Schüler, sondern zugleich auch als Kind seiner Eltern adressiert und es wird implizit angenommen bzw. unterstellt, dass die Reaktion der Eltern von großer Wichtigkeit (für ihn) ist. Diese Annahme ist nicht von der Hand zu weisen, wenn man landläufig davon ausgeht, dass Schüler\*innen optimalerweise auf ein familiales Unterstützungssystem zurückgreifen können sollten, welches ihre Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewältigung von Schule und damit ihre Motivation in der Schule wesentlich beeinflusst (vgl. Fend 1991, 28). Dazu meint Georg Breidenstein (2006, 249): „Zensuren sind oft das Einzige, auf jeden Fall aber das Konkreteste, was Eltern über das schulische Tun ihrer Kinder mitbekommen.“ Mit ihrer Anmerkung bestärkt die Lehrerin jedenfalls noch einmal den Wert seiner Leistung – und zwar vor der Klassenöffentlichkeit<sup>9</sup>. Ihre Nachfrage und die Art, wie diese artikuliert wird (gut hörbar für alle), ist nicht nur eine Adressierung von Murat als Individuum und damit eine Heraushebung aus der Masse der Klasse, gleichzeitig wird ein Dialog mit potentiell allen Anwesenden eröffnet. Bezogen auf die Grundstrukturen von Unterricht zeigt sich hier ein pädagogisches Spannungsfeld, welches das Tun von Lehrenden meist begleitet: das Eingehen auf einzelne Schülerinnen und Schüler (hier in Form einer Auszeichnung/Hervorhebung) sowie die gleichzeitige Zuwendung zum Klassenkollektiv. Und mehr noch: Die Situation kann auch als Versuch einer Lehrperson gedeutet werden, eine ‚Lösung‘ für eine dem Lehrberuf andere immanente Antinomie zu finden: der Obliegenheit als Beurteilerin von Schülerleistungen zu fungieren und synchron – qua des Berufsauftrags – die Hauptverantwortung für das Herstellen und Aufrechterhalten eines lernförderlichen Klassenklimas zu tragen. In der Szene

9 Mit Klassenöffentlichkeit ist gemeint, dass die Beziehungen der Akteur\*innen in einer Klasse und deren Interaktionen stets vor den Augen und Ohren der anderen stattfinden: Die Klasse stellt somit einen öffentlichen Raum dar, in dem jedes Individuum unter Beobachtung der anderen steht. Dies ist vor allem in Formen des gleichschrittigen Unterrichts der Fall, in anderer Ausprägung jedoch auch in differenzierten bzw. ‚offenen‘ Unterrichtssettings.



ist dann auch neben diesen gleichläufigen Bewältigungsstrategien zu beobachten, dass die Lehrerin simultan mehrere Ebenen des Unterrichts ‚bedient‘ (multi-tasking): Während sie aktiv an der emotionalen Gestaltung der Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern beteiligt ist (hörbar am fürsorglichen und wohlmeinenden Klang ihrer Stimme, sichtbar am freundlichen Lächeln, mit dem sie den Wortmeldungen der Schüler\*innen zuhört), hindert sie dies nicht, parallel mit dem Austeilen der Leseblätter fortzufahren und dabei auch zu bemerken, dass eine Schülerin von ihr unabsichtlich übergangen worden war, und diesen Mangel sofort zu beheben. Die Lehrerin changiert damit gekonnt zwischen den Aufgaben „Organisation“ und „Interaktion“ – zwei grundlegende Anforderungen, die in jeder Unterrichtssituation in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden müssen. Sie unterstützt in der beschriebenen Übergangsphase (von der Vorbereitungsphase zur Erarbeitungsphase) eine gute Stimmung in der Klasse und positioniert sich dabei in ihrer Rolle als an den Schüler\*innen und ihrem Leben (auch im familiären Privatbereich) interessierte Person.

Im präsentierten Beispiel dokumentiert sich überdies das konjunktive Wissen der Handlungsteilnehmer\*innen über die Spielregeln des Unterrichts: Sie erkennen diese Phase des Unterrichts als eine an, in dem der Unterricht noch nicht ganz ernst genommen werden muss. Und sie sind sich einig darüber, welche Umgangsformen und thematischen Bezüge in dieser speziellen Zeit realisiert werden können. Dies basiert auf einem gemeinsamen Einverständnis aller Beteiligten. Die Sicherheit der Schüler\*innen, sich hier richtig zu verhalten, wird nicht unwesentlich von der Lehrerin gelenkt, deren Autorität auch in dieser lockeren Unterrichtsphase zumindest auf einer für sie wahrnehmbaren Ebene unangetastet bleibt. Sie gibt durch ihre Körpersprache (etwa ihr Lächeln) und ihre Äußerungen (Eingehen auf den Witz der Schüler\*innen) zu verstehen, dass sich das spaßige Verhalten der Schüler\*innen noch in einem akzeptablen Rahmen befindet. Die Handlungen der Beteiligten lassen auf ein tentatives Aushandeln von Spielräumen auf beiden Seiten schließen: einerseits vonseiten der Schülerinnen und Schülern (Was wird noch toleriert? Wie weit können wir in unseren Späßen gehen?) und andererseits vonseiten der Lehrperson (Was kann ich noch tolerieren, ohne dass mir die Situation entgleitet und ich die Kontrolle verliere?). Durch diese auf der gegenseitigen Abschätzung basierenden Konstruktionsakte wird die komplexe Situation des Miteinanders zugleich stabilisiert und in Gang gehalten. So gesehen ist Unterricht ein Prozess, in dem sich die Handlungsteilnehmer\*innen als Elemente desselben sozialen Systems aneinander orientieren und aufeinander abstimmen. Die dabei entstehende und gepflegte Beziehung ist eine fundamentale Grundlage pädagogischen Handelns – und daher für eine Betrachtung von konkretem Anerkennungs handeln von nicht unwesentlicher Bedeutung.

Es sollen nun einige Aspekte aus der skizzierten Interaktionsszene herausgegriffen und im Lichte der Anerkennungsthematik in Bezug auf persönliche Beziehungen diskutiert werden. Ziel dabei ist es, Anerkennung bzw. Anerkennungshandeln unter Rückgriff auf die pädagogische Praxis am oben angeführten Beispiel weiter auszudifferenzieren, seine Vielschichtigkeit in konkreten Situationen, die intendierten und nichtintendierten Effekte, Gegenläufigkeiten und Ambivalenzen aufzuzeigen. Die kurze Sequenz aus dem Schulalltag macht deutlich, dass Lehrpersonen selbst mit den besten Absichten (die wir der Lehrerin in keinsten Weise absprechen wollen, sondern im Gegenteil eher als Anlass für ihre Frage an Murat vermuten) Schüler\*innen explizit anerkennend gegenüberzutreten, nicht davor gefeit sind, komplexe und zuweilen konfuse Situationen anzustoßen, die vielleicht auch, aber nicht nur, von Anerkennung geprägt sind. Dies ist in Bezug auf die direkt Anerkannten in Betracht zu ziehen, aber auch in Bezug auf jene Mitglieder der Gruppe, die im selben Zuge von der Anerkennung exkludiert sind. Man denke in der dargestellten Situation etwa an jene nicht-adressierten Mitschüler\*innen in der Klasse, denen eben gerade keine Anerkennung ihrer Schularbeitsleistung widerfährt und die die ungleiche Verteilung des positiven Zuspruchs der Lehrerin unter Umständen als Missachtung, Ignoranz oder Desinteresse ihrer Leistung bzw. Person wahrnehmen und sich dadurch herabgesetzt oder ausgegrenzt fühlen. Allein auf diesen Aspekt rekurrierend lässt sich also schon zeigen, dass sich, wie auch Annedore Prengel (2013, 11, Herv. im Orig.) betont, „pädagogische Beziehungen *zwischen* anerkennenden, verletzenden und ambivalenten Prozessen, und damit auch immer in Ungewissheit bewegen“. Es wäre daher zu simplifizierend die beschriebenen Interaktionen der Lehrerin bzw. auch der Schüler\*innen in der Opposition von „anerkennend/wertschätzend“ und „missachtend/verkennd/herabsetzend/bloßstellend/beschämend/verletzend“ einzuordnen, indem Mischformen bzw. Mehrdeutigkeiten ausgeblendet werden. Stattdessen sollen unterschiedliche Dimensionen der beobachteten Interaktionen als Momentum einer komplexen und kontingenten Situation herausgearbeitet werden. Im Zusammenhang mit dem in diesem Buch vorgestellten Gesamtprojekt leitet dabei im Hintergrund die normativ-orientierte Frage, ob die Handlungen (resp. Äußerungen) als anerkennend *genug* bezeichnet werden können, um die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden nicht nur nicht zu beeinträchtigen, sondern vielmehr auch der Stärkung der Persönlichkeit der Heranwachsenden, einem lernförderlichen Klima und dem unterrichtlichen Erfolg zu dienen.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass wir uns mit der Auswahl des Beispiels einer Situation zuwenden, die in expliziter Weise das Thema „Wertschätzung und Bestätigung“ tangiert, weil hier die persönliche Erfahrung der Schüler\*innen von Anerkennung als zentrales Element eines lernförderlichen Unterrichts besonders sichtbar wird. Allerdings möchten wir damit die Anerkennungsthematik nicht durch eine allzu enge Lesart reduzieren und jene Ansätze vernachlässigen, die

etwa Honneths Auffassung, Anerkennung vor allem in seiner Bedeutung als Bestätigungshandeln zu sehen (vgl. Kap. 2), kritisch einschätzen. Wir folgen daher etwa Balzers und Rickens (2010, 73) Vorschlag, „Anerkennung als ein spezifisches Strukturmoment einer jeden menschlichen Kommunikation und Praktik zu identifizieren“ und wollen daher in unserem empirischen Beispiel das Moment der Anerkennung in den beobachteten Adressierungen und impliziten Normativitäten aufspüren. In diesem Verständnis ist Anerkennung dann nicht nur affirmativ positiv besetzt, sondern eben auch mit ‚Nebenwirkungen‘ wie Paradoxien, Widersprüchen und Ambivalenzen verbunden, die vor allem auf eine Konstitutions- und Machtproblematik zurückgeführt werden können (vgl. dazu Kapitel 2).

*Momentum 1: „Und, Murat, was haben Mami und Papi gesagt zu deiner guten Schularbeit?“*

Auch wenn die Reaktion der Schüler\*innen auf den von der Lehrerin hergestellten Bezug zu Murats Eltern auf den ersten Blick eher abwehrend erscheinen (scherzen als Sich-über-etwas-lustig-Machen), lassen sich im Sinne des Anerkennungshandelns doch auch wertvolle Grundzüge ausmachen: Das durch ihre Nachfrage indirekt ausgedrückte Lob der Lehrerin kann zunächst im Sinne des menschenrechtlichen Prinzips der Solidarität (rekurrierend auf Honneths (1998, 153f.) Anerkennungsmuster der Liebe in professionell-pädagogische Beziehungen) gedeutet werden: „Anerkennende Beziehungen brauchen eine solidarische Motivation seitens der Lehrenden. Die Heranwachsenden brauchen auch außerhalb der Familie Erwachsene, die zu ihnen halten.“ (Prenzel 2013, 62) Die Lehrerin knüpft mit ihrer Zuwendung an die privat-familiären Beziehungen des Schülers an. Sie stellt damit eine ‚Unterstützungsachse‘ wichtiger Beziehungspersonen her (Eltern – Schule), wobei auf Grundlage der im Projekt erhobenen Daten nicht beurteilt werden kann, wie die Beziehungsqualität zwischen Murat und seinen Eltern sowie zwischen Murat und Frau Huber einzuschätzen wäre. Damit übernimmt sie als Vertreterin der schulischen Sphäre eine wichtige Brückenfunktion zwischen den zentralen Institutionen der familialen Umgebung und der späteren Arbeitswelt. In all diesen Bereichen halten sich junge Menschen auf und bilden durch dialogische Beziehungen mit signifikant Anderen ihre Identität und ihr Selbst aus. Beziehungen, so auch Taylor (1993, 26), sind deshalb so wichtig, weil sie der „zentrale Ort der Selbstentdeckung und Selbstbestätigung“ sind. Die solidarische Anerkennung, die in der Situation der Feldvignette beobachtet werden konnte, ist daher eine der entscheidendsten Aufgaben der Lehrer\*innenprofession – gilt es doch, durch die fürsorgliche und wohlwollende Unterstützung ein vertrauensvolles und aufbauendes Klima zu schaffen, auf dessen Basis der gegenseitigen Akzeptanz und des Wohlbefindens eine Identifikation der Schüler\*innen mit ihren Lehrpersonen ermöglicht wird. Lehrpersonen werden dadurch zu Bindungspersonen, die wesentlich an den Subjektivierungsprozessen der Aufwachsenden Anteil haben.

Die Anknüpfung an sein Privatleben adressiert Murat zwar als Schüler, stellt aber zugleich auch eine Überschreitung der schulischen Sphäre dar. Damit findet neben der Adressierung an die Schülerrolle gleichzeitig auch eine Bestätigung der ‚Person‘ Murat statt – zwei Dimensionen, die im praktischen Handeln und Erleben oft nicht voneinander zu trennen sind. Diese Doppelseitigkeit hat auch Auswirkungen auf die Fähigkeiten, die Angebote der Schule wahrzunehmen: „Wenn der Lernende spürt oder weiß, dass er von seinem Lehrer als Person ernst genommen und in seinen individuellen Bedürfnissen, auch seiner besonderen familiären Herkunft, wahrgenommen und akzeptiert wird, erträgt er eher auch dessen Leistungsforderung und Orientierung am Lernfortschritt der Klasse und nicht nur an seinem.“ (Bohnsack 2013, 122)

### *Momentum 2: „Mami und Papi“*

Die verbalisierten ‚Ausschmückungsfantasien‘ und der angeregte Dialog, der in der Klasse als Resonanz auf die Lehrerinnenäußerung entsteht, können ebenfalls als Akt der Solidarisierung gedeutet werden. Hier jedoch als kollektive Orientierung der Schüler\*innen, die mit Murat ein intersubjektives Wissen teilen, gegen die (indirekte) Adressierung der Lehrerin und Zuweisung einer bestimmten Identität: Die Ansprache als ‚kleines‘ Kind (ausgedrückt durch die Verniedlichungsform „Mami und Papi“) wird von den aus ihrer Zuschauerrolle heraustretenden und sich aktiv an der Diskussion beteiligten Schüler\*innen ironisch zurückgewiesen. Die Lehrerin spricht Murat nicht nur an, sondern *als jemand* an – und das *vor anderen*. Der so Adressierte, der zur Lehrerin in einem hierarchisch-asymmetrischen Abhängigkeitsverhältnis steht, hat nur eingeschränkte Möglichkeiten, dieser Adressierung ohne Brüskierung seiner Lehrerin etwas entgegenzuhalten (was sich in seiner murmelnden Antwort ausdrückt, die im Sinne Judith Butlers als Geste der Unterwerfung und Anerkennung von Normen und Machtverhältnisse, jedenfalls auch als Element intersubjektiver Anerkennung, gedeutet werden kann). Er bekommt jedoch solidarische Hilfestellung vonseiten seiner Peers. Diese übernehmen für eine gewisse Zeit die Themenführung und deuten im Zuge einer subversiven Strategie die Situation zu ihrem und zu Murats Gunsten um. Dies ist solange möglich, bis die Lehrerin mit dem Austeilen der Blätter fertig ist und durch nonverbales und verbales Verhalten die nächste Unterrichtsphase anstimmt. In der Übergangsphase dieser Unterrichtsstunde ist Raum, Praktiken, die sonst in den Lernphasen von den Schülerinnen und Schülern auf der Hinterbühne ausgeführt werden, auf der Vorderbühne auszuleben. Das Ausmaß des Freiraums und die Art ‚erlaubter‘ Interaktionsformen bzw. -inhalte wird allerdings maßgeblich von der Lehrkraft bestimmt (beispielsweise, indem sie die launigen Dialoge nicht abbricht), die ihn jederzeit auch wieder einschränken kann.

Da die Schüler\*innen alle ungefähr in demselben Alter sind (13-14 Jahre), liegt eine kollektive Identifikation mit Murat im Sinne einer ähnlichen Haltung, nicht

mehr als ‚kleines‘ Kind adressiert zu werden, auf der Hand. Die Re-Adressierung der partizipierenden Schüler\*innen offenbart daher eine Gruppenidentität. Sie kann durchaus auch als Opposition gedeutet werden, denn sie entwertet die Schularbeitsleistung als etwas, das mit Humor und Ironie behandelt werden kann – materiell abgebildet im Umgang mit dem Schularbeitsheft (den Vorschlag, die Schularbeit zu rahmen und an die Wand zu hängen). Die Wichtigkeit der Schularbeitsleistung wird dadurch in ihrer Bedeutung zwar teilweise abgemildert, allerdings durch das überzogene, parodierende Bild einer Auszeichnung überzeichnet und überhöht, die mit Stolz für die (Halb-)Öffentlichkeit ausgestellt wird (ähnlich wie aufgehängte Diplome in Arztpraxen, aufgestellte Pokale in Hobbykellern etc.) bzw. wie ein zentrales Erinnerungsstück in der Familiengeschichte (ähnlich wie an die Wand gehängte Familienporträts in privaten Wohnräumen) gehandhabt werden soll. Die Ironie und Parodie als Distanzierungsform erlaubt dabei einen konstruktiven Umgang mit dem anerkennenden Zuspruch der Lehrerin, ohne diese damit zu brüskieren. Die Form, in der dies geschieht, ist ein sich aufschaukelndes Scherzen. („Sie haben eine Party geschmissen.“ „Sie haben die Schularbeit in einen Rahmen gegeben und im Wohnzimmer aufgehängt.“) Die Lehrkraft kann das offene Angebot (Scherze sind nicht Ernst) mit einem Augenzwinkern annehmen und die Umlenkung bzw. Umdeutung der Schüler\*innen mitmachen, ohne ihr Gesicht zu verlieren und die Interaktion abbrechen zu müssen. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass das Herumwitzeln in einer Phase des ‚losen Unterrichts‘ stattfindet, in der die Stellung der Lehrerin als Autoritätsperson zugunsten einer guten Stimmung in der Klasse lockerer ausgelegt werden kann und nicht in allen Facetten verteidigt werden muss (solange gewisse Grenzen nicht überschritten werden, die die Situation kippen lassen). Die einvernehmliche Kommunikation der Schüler\*innen mit der Lehrerin kann auf diese Weise aufrechterhalten werden. Es dokumentiert sich so ein Akt gegenseitiger Anerkennung, denn beiden Parteien wird ihr Verhalten nicht als Störung bzw. störend klassifiziert, sondern als legitime Reaktion zugestanden.

### *Momentum 3: „Und, Murat, ...?“*

Die Lehrerin spricht von all den Schülerinnen und Schülern in der Klasse nur eine Person, nämlich Murat, an. Sie hebt die Leistung dieses Schülers, dessen Reaktion darauf nur ein Nicken ist, in einer wohlwollenden Art hervor. Worin die Außergewöhnlichkeit liegt, die Anlass zu dieser erneuten Bestätigung des Erfolgs ist, lässt sich nur vermuten: Entweder ist die hervorgehobene Leistung besonders gut im Vergleich zu seinen sonst erbrachten Leistungen (Individualnorm) oder seine Schularbeitsnote ist im Vergleich zu der der Mitschüler\*innen herausragend (Sozialnorm). Uns scheint die erste Lesart überzeugender, da die Lehrerin, von der „guten Schularbeit“ spricht. Damit markiert sie den Wert der Leistung nicht mit einem Attribut, das auf eine objektiv exzellente Leistung hinweist, sondern

als auch von anderen Lernenden als realistisch zu erzielende Leistung (eben eine ‚gute‘ und keine ‚außergewöhnlich gute‘ Leistung) angenommen werden kann. In beiden Fällen werden jedenfalls Perspektiven schulischer Anerkennung erkennbar: die „Perspektive der Anerkennung der einzelnen Person mit ihren individuellen Lernprofilen“ (Prenzel 2002, 212) oder die „Perspektive der Anerkennung von Stärken und Schwächen durch Leistungsvergleiche mit einer Lehrplannorm“ (ebd., 213). Was sich hier dokumentiert, knüpft an Honneths (1998, 196f.) Anerkennungsmuster der „sozialen Wertschätzung“<sup>10</sup> an, die Prenzel (2013, 60) in ihrer Wendung auf pädagogische Arbeitsfelder als „soziale Anerkennung durch Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen“ bzw. als Wertschätzung der individuellen Leistung der Kinder bezeichnet. Sie ist eng verbunden mit der vertikalen Autoritätsbeziehung der Schüler\*innen zu ihrer Lehrerin und der – von den Schülerinnen und Schülern anerkannten – Überlegenheitsposition, aus der die Lehrerin heraus die Leistung des Schülers bewerten kann und darf.

Durch die individuelle, herausgegriffene Anerkennung eines Einzelnen eröffnen sich in der Praxis zwei teilweise in unauflösbarem Widerspruch stehende Dimensionen: Einerseits wird eine persönliche Leistung anerkannt, ohne dass damit ein interpersoneller Vergleich einhergeht, welcher andere vielleicht herabsetzen könnte, andererseits bewirkt die Nicht-Nennung anderer aber auch, dass die Leistungen der anderen in diesem Moment ausgeblendet werden. Das Nicht-angesprochen-Werden hat eine unausweichliche Wirkung, denn es handelt sich nicht um eine diskrete, sondern um eine klassenöffentliche Kommunikation, die gleichzeitig an Murat wie auch an alle anderen im Raum gerichtet ist. Und damit ergeben sich auch Konkurrenzstrukturen, die wie Bohnsack (2013, Kap. 3) ausführt, hinderlich beim Führen solidarischer Kooperations- und Freundschaftsbeziehungen unter den Schülerinnen und Schülern sein kann: „Denn diese vertragen sich oft nicht mit dem Wunsch nach guten Zensuren und Abschlüssen [...]: die Freunde sind zugleich die Konkurrenten.“ (ebd., 57)

## 4 Resümee

Am Beispiel einer unterrichtlichen Interaktionssituation unter der thematischen Perspektive der Anerkennung konnte im Rückgriff auf anerkennungstheoretische Begriffskonzeptionen verdeutlicht werden, dass die bloß einseitige Ausrichtung eines Anerkennungsverständnisses als ein die Person oder ihre Leistung bekräftigen-

10 „[U]m zu einem ungebrochenen Selbstverhältnis gelangen zu können, bedürfen menschliche Subjekte über die Erfahrung von affektiver Zuwendung und rechtlicher Anerkennung hinaus stets auch noch einer sozialen Wertschätzung, die es ihnen erlaubt, sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen.“ (Honneth 1998, 196)

des Wertschätzungshandeln zu kurz greift. Demgegenüber wurde anhand dreier unterschiedlich fokussierter Momentaufnahmen gezeigt, welche Nuancierungen und Spielarten im Sinne von Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen oder Verwerfungen im Anerkennungshandeln hervortreten, wenn von ausschließlich positiv bestätigenden oder negativ ablehnenden Aspekten in Anerkennungsverhältnissen abgesehen wird.

Zu Beginn der Interaktion (*Momentum 1*) kommen zwei miteinander verwobene Anerkennungsmomente zum Tragen: Durch die Nachfrage der Lehrerin nach den Reaktionen der Eltern auf die gute Schularbeitsleistung des Schülers zeigt sich ein Verweis auf die Anerkennungsform der Liebe in Familie und Freundschaftsbeziehungen, die als Basis für die Entwicklung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fungiert (vgl. Honneth 1998, 153f.). Gleichzeitig vermittelt die Lehrerin durch ihre Frage, wenn auch indirekt, solidarische Anerkennung für die Leistung des Schülers in Form einer „Solidarität mit Fremden“ (Prenzel 2013, 61f.). Diese kennzeichnet die positive emotionale Hinwendung zu Kindern und Jugendlichen in professionell-pädagogischen Beziehungen.

Im weiteren Interaktionsverlauf zeigt sich, was mit der Anerkennung des in verniedlichender Weise als Kind adressierten Schülers ‚gemacht‘ wird (*Momentum 2*). Durch das Aufgreifen des Lobs der Lehrerin und Umlenkung der Anerkennung in eine phantasievolle episodenhafte Erzählung durch die sich an dem Geschehen beteiligenden Mitschüler\*innen findet ein Akt der Solidarisierung mit dem als ‚kleines‘ Kind angesprochenen Schüler und dadurch eine kollektive Distanzierung zu der Anrede der Lehrperson statt. Damit wird die von der Lehrerin und durch sie hindurchwirkende schulische Norm der Anerkennbarkeit und Hervorhebung von guten Lernleistungen der Schüler\*innen vor der Klassenöffentlichkeit als auch die Ansprache des Schülers als Kind von „Mami und Papi“ durch das Schüler\*innenkollektiv unterlaufen. Das gleichzeitige Ineinander von bestätigenden und negierenden Momenten zeigt sich darin, dass die Art und Weise der Adressierung durch die Lehrerin wie auch die an ihre Position geknüpfte Macht durch die humorvolle Wendung ihres Lobs in Geltung gesetzt, aber auch zugleich gebrochen wird. Dadurch kommt es zu einer zweifachen Verschiebung: Einerseits wird die schulische Norm der Anerkennbarkeit, also die positive Bestätigung von guten Schülerleistungen, zwar nicht außer Kraft gesetzt, jedoch deren Bedeutung und Machteinfluss innerhalb der Peer Group nivelliert. Andererseits entsteht eine Verlagerung der Subjektpositionen. Jene der Lehrerin als anerkennendes Subjekt verliert durch ein zugleich bekräftigendes und ablehnendes Re-Adressierungshandeln der Schüler\*innen an Wirkmacht. Auch die Position des anerkannten Subjekts, des Schülers, verändert sich, als er sich mit Unterstützung seiner Mitschüler\*innen von der Adressierung als aufgrund seiner Lernleistung lobenswertes und in seiner Kindlichkeit angesprochenes Subjekt graduell entzieht.

Die Beteiligung der Mitschüler\*innen an dem als dyadisch ausgerichteten Interaktionsverhältnis, eingeführt durch die an einen Schüler gestellte individuelle Lehrerfrage, zeigt in anschaulicher Weise, dass der Anerkennungsdialog zwischen zwei Personen nicht ohne die Instanz von Dritten zu betrachten ist (*Momentum* 3). Dabei sind nicht nur die anwesenden und aktiv das Anerkennungsgeschehen mitgestaltenden Dritten von Bedeutung, sondern auch von dem Geschehen lokal abwesende, jedoch in dieses hereinspielende Akteur\*innen – in unserem Fallbeispiel sind dies die Eltern und deren Zuspruch für die erbrachte Schularbeitsleistung. Daneben spielen insbesondere für schulische Anerkennungsverhältnisse die ‚anwesend Abwesenden‘ bzw. ‚anwesend Abgewiesenen‘, die dem Anerkennungsgeschehen als beobachtende Dritte zwar eingeschlossen, allerdings nicht explizit angesprochen sind, eine Rolle. Durch das Herausgreifen einer individuellen Schülerleistung vor dem Klassenpublikum werden immer auch andere Schüler\*innen und/oder ihre Leistungen nicht anerkannt. Was Ricken (2009, 85) als gleichzeitige Bestätigung und Versagung für die personelle Anerkennung betont, kann auf das gesamte Klassenkollektiv gewendet werden: Insofern einzelne Schüler\*innen bzw. deren Leistung vor allen anderen hervorgehoben und damit bestätigt werden, werden die anderen Schüler\*innen und/oder ihre Leistungen und Fähigkeiten nicht (an)erkannt bzw. verkannt.<sup>11</sup>

Was bedeuten nun diese aus anerkennungstheoretischer Perspektive gewonnenen Erkenntnisse für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen in der Schule? Welche Schlüsse lassen sich im Sinne der Perspektive des in diesem Band vorgestellten Forschungsprojekts für die Ausrichtung des Lehrer\*innenhandelns an ein begabungsförderndes Unterrichten ziehen, das zum Ziel hat, die Interessen, Fähigkeiten und Potentiale aller Schüler\*innen zu erkennen und zu fördern?

Die theoretischen Ausführungen und die Analyse des videografierten Unterrichts zeigen, dass das ‚pädagogische Gebot‘ eines anerkennenden Unterrichtshandelns eine Reihe an Ambivalenzen nach sich zieht, die es – nicht auch zuletzt im Kontext eines Lehramtsstudiums – mitzudenken bzw. zu thematisieren gilt. Anerkennungshandeln im Rahmen von polyadisch strukturiertem Klassenunterricht löst (bei den Anerkannten wie auch den ‚Dritten‘ im Raum) immer auch Effekte aus, die von der Lehrperson nicht steuerbar sind. Weder verfügt diese über die Kontrolle, was die Anerkennung beim Anerkannten sowie bei den dem Geschehen eingeschlossenen Nicht-Anerkannten bewirkt, noch unterliegt der Verlauf des Anerkennungsprozesses ihrer Steuerungsmacht, da immer auch die Möglichkeit des Intervenierens in das Geschehen durch Dritte gegeben ist. Wie der Unterrichtsausschnitt anschaulich dokumentiert, weist Anerkennung nicht nur eröff-

11 In Bezug auf die Anwesenheit Dritter als Charakteristika für pädagogische Situationen formuliert Ricken (2009, 89): „[M]an zeigt nie nur anderen etwas, sondern man zeigt anderen etwas vor anderen.“



nende, fördernde, bejahende Seiten auf, sondern ist mit Macht, Exklusion, Verletzung etc. verbunden. Auch wenn die Anerkennung in wohlwollender Absicht ausgedrückt und kommuniziert wird, kann nicht verhindert werden, dass auch missachtende bzw. verschließende Aspekte im Anerkennungshandeln mittransportiert werden. Die Sensibilisierung für diese Ambivalenzen wäre aus Sicht der Forschungsgruppe ein wichtiger Beitrag der Lehrer\*innenbildung.

Im Kontext eines begabungsfördernden Unterrichts stellt sich in Hinblick auf unterrichtliche Anerkennungsverhältnisse die Frage, wie die verschiedenen Fähigkeiten von Schüler\*innen (an)erkannt und sie immer wieder aufs Neue in der Entwicklung ihrer Potentiale ermutigt werden können, ohne sie auf einmal erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse festzuschreiben. Wie gilt es also die Balance zwischen einer Haltung der Offenheit gegenüber der Entfaltung der vielfältigen Interessen und Potentiale der Heranwachsenden zu wahren und sie dennoch gezielt in der Herausbildung konkreter Fähigkeiten zu unterstützen?

Auch wenn hierauf der Sache selbst nach keine stichhaltigen Antworten und viel weniger explizit praxisrelevante Handlungsanleitungen geliefert werden können, sei abschließend dennoch auf eine für das Lehrer\*innenhandeln grundlegende Einstellung verwiesen, die zwar nicht die im Anerkennungshandeln mitgegebenen Verfehlungen aufzuheben, allerdings stärker deren ambivalenten Tendenzen zu beachten weiß. Mit einer offenen, aufmerksamen Hinwendung und einer beobachtenden Ausrichtung als handlungsleitende Prinzipien der Anerkennung kann, so unsere Einschätzung, die Wahrnehmung auch für verletzende, missachtende, ablehnende Seiten in Anerkennungsverhältnissen sensibilisiert und das, was Kinder und Jugendliche für die Entwicklung ihrer Fähigkeiten konkret an Unterstützung und positiven Zuspruch brauchen, erhöht werden. Dies bedeutet zwar nicht, Uneindeutigkeiten und Entsagungen im Anerkennungshandeln vermeiden zu können. Im Wissen darum, dass „pädagogisches Handeln ein Entwicklung *zugleich* ermöglichendes und regulierendes, ein *zugleich* bestätigendes und negierendes, ein *zugleich* belohnendes und sanktionierendes Handeln, ein Handeln nicht nur *für* und *mit* anderen, sondern auch *gegen* andere ist“ (Balzer & Ricken 2010, 55, Herv. im Orig.), kann eine aufmerksame Zuwendung auf unterrichtliche Interaktionssituationen den Heranwachsenden vielmehr dort Bestätigung zuteilwerden lassen, wo sie es gemäß ihrem individuellen Entwicklungs- und Lernprozess benötigen. In gehaltvollen und wertschätzenden Rückmeldungen lernen Schüler\*innen durch die Wechselseitigkeit im Anerkennungsaustausch sich selbst und ihre eigenen Potentiale und Fähigkeiten einschätzen und die Begrenzungen ihres Leistungsvermögens (anzuer-)kennen. Das von Ungewissheit durchzogene und in ihren Effekten nicht einholbare Anerkennungshandeln wird damit von dem vorausliegenden Vertrauen in die individuelle Entwicklungsfähigkeit der Heranwachsenden getragen. Pädagogische Beziehungsgestaltung bleibt somit ausgerichtet auf die solidarische, emotionale und fürsorgliche Begleitung von jungen

Lernenden durch die sie erziehende ältere Generation. Zugleich verschließt sie sich aber nicht blind für das dabei immer wieder neu zur Disposition stehende Risiko der Anerkennung selbst, demnach Anerkennung immer auch Verwerfungen erzeugt, denen man sich – ob man will oder nicht – nicht entziehen kann.

## Literatur

- Balzer, N. & Künkler, T. (2007): Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In: N. Ricken (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 79-111.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer & Ch. Thompson (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 35-87.
- Böhler, D. (1985): Rekonstruktive Pragmatik. Von der Bewußtseinsphilosophie zur Kommunikationsreflexion: Neubegründung der praktischen Wissenschaften und Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunkhorst, H. (1997): Solidarität unter Fremden. Frankfurt/M.: Fischer.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2014): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 4. erweiterte Aufl.
- Fend, H. (1991): Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: De Gruyter Oldenbourg, 9-32.
- Giddens A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M.: Campus.
- Glaser, B. G. & Strauß, A. L. (1971): Status passage. London: Loutledge & Kegan Paul.
- Hegel, G. W. F. (1973): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1998): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Joas, H. (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pregel, A. (2002): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: B. Hafeneeger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 203-221.
- Pregel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Rabenstein, K. (2010): Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 25-42.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 225-246.

- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, 35-56.
- Ricken, N. (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (2), 215-230.
- Ricken, N. (2009): Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In: N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.): *Umlernen*. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Wilhelm Fink, 75-92.
- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 69-99.
- Rosenberger, K. (2018): *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schatzki, T. (1996): *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2012): A Primer on Practices. Theory and Research. In: J. Higgs, R. Barnett, St. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Hrsg.): *Practice-Based Education. Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense Publishers, 13-26.
- Schulz, M. (2010): Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: F. Heinzel, W. Thole, P. Cloose & St. Köngeter (Hrsg.): *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 171-180.
- Taylor, Ch. (1993): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Todorov, T. (1996): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.



*Renate Potzmann, Monika Perkhofer-Czapek und Denise Hofer*

## **Lehren als Lerngelegenheit – Partizipatives Lernen im Kontext von Begabungsförderung als Kinderrecht**

### **1 Einleitung**

Die UN-Kinderrechtskonvention schreibt für Kinder und Jugendliche sowohl das Recht auf Partizipation<sup>1</sup> fest als auch das Recht, dass „die Bildung des Kindes darauf ausgerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (KRK 1989, Artikel 29, 35). Nach der Verfassung der Republik Österreich hat jedes Kind „das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise“ (BVG 2011/4). Eine Verknüpfung der beiden proklamierten Kinderrechte – Partizipation und die Förderung von Begabungen – zeigt sich im österreichischen Grundsatzerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung. Hier wird in Bezug auf Begabungsförderung der Anspruch gestellt, Schüler\*innen „aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten“ (BMB 2017, 3), d.h. „vermehrte Einbeziehung und Mitsprache bei der Unterrichtsgestaltung, bei der Gestaltung der Lernprozesse und der Auswahl der Lerninhalte“ (ebd.) zu eröffnen.

Auf Grundlage dieses Hinweises auf den Zusammenhang zwischen Partizipation und Begabungsförderung und der Annahme, dass Partizipation eine Voraussetzung für Begabungsförderung ist, betrachten wir in unserem Beitrag das Prinzip des partizipativen Lernens nach Klaus Holzkamp (1990; 1993) (Kapitel 3) und gehen der Frage nach, inwieweit Lehrer\*innen im Unterricht partizipative Lerngelegenheiten eröffnen (können). Wir nähern uns der Beantwortung dieser Frage über die Analyse von Unterrichtstranskripten, die an Schulen der Primar- und Sekundarstufe im Rahmen des Forschungsprojekts „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität“ (vgl. Schrittmesser 2019a), erstellt wurden. Den Ausführungen Holzkamps (1990; 1993) zu partizipativem Lernen folgend, suchen wir in diesem Datenmaterial nach situ-

1 Der lateinischen Bedeutung nach – *partem capere* – meint Partizipation einen (An-)Teil übernehmen, für sich nehmen, einnehmen, ergreifen (vgl. Stowasser et al. 1997, 363f.) – als Form einer aktiven Beteiligung auf dem Kontinuum von Mitsprechen, Mitbestimmen, Mitwirken bis Mitentscheiden.

ativen Praktiken in Unterrichtsgesprächen, die auf Aspekte partizipativen Lernens hinweisen bzw. die Aspekte partizipativen Lernens ermöglichen (können). Dazu fokussieren wir Zugänge, in denen Schüler\*innen und Lehrer\*in gleichermaßen beteiligt sind, sich einen Lerngegenstand mittels eines wirklichen Gesprächs<sup>2</sup> auf Basis einer symmetrischen Beziehung und unter Verzicht auf Bewertungen zu erschließen und zu eigen zu machen (vgl. Holzkamp 1990, 15).

Zwei Aspekte eines wirklichen Gesprächs möchten wir anhand einer exemplarischen Analyse von zwei Unterrichtssequenzen veranschaulichen bzw. sichtbar machen. Die in den Blick genommenen Aspekte lassen sich bezeichnen als Frage nach der subjektiven Sichtweise (Kapitel 4.1) und als wissenssuchende Nachfrage nach dem Lernprozess (Kapitel 4.2). Als kontrastierendes Beispiel analysieren wir eine Sequenz unter dem Aspekt „vorauswissende Frage im Dienste des Lehr-Lern-Kurzschlusses“ (Kapitel 4.3), in der „die Gunst des Augenblicks“ (Paseka & Schritteser 2018, 47) für partizipatives Lernen nicht wahrgenommen wird. Daraus leiten wir ausgehend von Holzkamps (1990) These „Lehren als Lernbehinderung“ Überlegungen zu unserer Hypothese „Lehren als Lerngelegenheit“ ab (Kapitel 5). Der Beitrag endet mit weiterführenden Gedanken zur Realisierung partizipativen Lernens im Spannungsfeld strukturbedingter Paradoxien und dem Ausloten von Möglichkeiten, partizipative Lerngelegenheiten innerhalb von „institutionell bedingten, eingespielten Handlungsmustern“ (Paseka & Schritteser 2018, 49) zu eröffnen (Kapitel 6).

## 2 Partizipation im Kontext Schule und Begabungsförderung

Partizipation im Kontext Schule meint die aktive Beteiligung von Schüler\*innen an schulischen Entscheidungsprozessen auf Schul- bzw. Unterrichtsebene, wobei der Fokus dieses Beitrags auf unterrichtsbezogener Partizipation der Schüler\*innen liegt. Den rechtlichen Rahmen bieten das österreichische Schulunterrichtsgesetz §57a, in dem festgelegt ist, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin das Recht hat, „sich nach Maßgabe seiner/ihrer Fähigkeiten [...] an der Gestaltung des Unterrichtes [...] zu beteiligen“ (SchUG 1986, 1) und der bereits erwähnte österreichische Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (vgl. BMB 2017, 3). Trotz dieser formalen Zugeständnisse, dass Kinder das Recht haben, in den Belangen, die sie betreffen, mitzubestimmen, und der Proklamation von Begabungsförderung als Bildungsziel (vgl. Fraundorfer 2019, 31f.) werden besonders

2 Holzkamp (1990, 27) erläutert dies über den Vergleich Alltags- und Klassenraumdiskurse von Mehan (1985, 126f.): „1) Sprecher A: Wie spät ist es, Denise? Sprecher B: Halb Drei. Sprecher A: Vielen Dank. 2) Sprecher A: Wie spät ist es, Denise? Sprecher B: Halb Drei. Sprecher A: Sehr gut, Denise!“

in Hinblick auf Unterrichtsformen und methodisch didaktische Gestaltung des Unterrichts Spielräume für Beteiligung oft als unzureichend bzw. von mangelnder Qualität erlebt (vgl. Helsper & Lingkost 2002, 135; Winklhofer 2014, 59f.). „Da der schulische Handlungsrahmen immer präsent bleibt“ (Bonanati 2014, 138), führt die Implementierung von gesetzlichen Orientierungsmaßstäben zu Partizipation in die hierarchische Organisationsstruktur von Schule nicht automatisch zu partizipativen Prozessen auf Schul- und Unterrichtsebene (vgl. ebd.). Auch dass die Interpretation und Realisierung dieses Rechts auf Beteiligung vornehmlich in der Hand Erwachsener liegt, gilt als Widerspruch bzw. Spannungsfeld. „Kinder sind zwar Rechtsträger und werden als Rechtssubjekte behandelt, können ihre Rechte jedoch häufig nicht selbst – ohne Unterstützung der Erwachsenen – ausüben“ (Winklhofer 2014, 58). Zudem ist der „Kommunikationsstil der Erwachsenen“ (ebd., 61) durchsetzt von widersprüchlichen Äußerungen – einerseits wird die kindliche Perspektive wertgeschätzt und andererseits erfolgen hierarchisch angelegte Belehrungen.

Eine Studie von Griebler und Griebler (2012) zur Erfassung schulischer Partizipationsmöglichkeit auf Schul- und Unterrichtsebene zeigt insgesamt auf, „dass Schüler/innen auf Schulebene deutlich mehr Möglichkeiten zur Partizipation sehen als auf Unterrichtsebene“ (ebd., 200). Nur 20 Prozent der befragten Schüler\*innen nehmen Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht wahr, während rund 42 Prozent diese „als wichtig erachten“ (Griebler & Griebler 2012, 197) und sich knapp mehr als die Hälfte „auch zutrauen“ (ebd., 197). Dabei schätzen Schüler\*innen der fünften Schulstufe ihre Beteiligungsmöglichkeiten auf Unterrichtsebene signifikant höher ein als jene der siebten. Die Einschätzung unterrichtsbezogener Partizipationsmöglichkeiten steht im Zusammenhang (1) mit der wahrgenommenen Qualität der Beziehung zwischen den Schüler\*innen bzw. zwischen den Schüler\*innen und Lehrer\*innen, (2) mit der Förderung der Kompetenzen und Selbstständigkeit der Schüler\*innen sowie (3) mit dem Umgang mit dem prinzipiellen Strukturproblem in der Schule – dem Spannungsfeld Kontrollorientierung, Zwang und Selbstbestimmung (vgl. ebd., 198f.). Nach Bohnsack (2013, 90) ist zu beachten, dass die Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten nicht nur vom Bezugspunkt der Beteiligung abhängt, sondern auch differiert „nach der Schulform, innerhalb dieser von Einzelschule zu Einzelschule, von Klasse zu Klasse und Lehrkraft zu Lehrkraft und auch nach den persönlichen Voraussetzungen und Lebenswelten des jeweiligen Lernenden“.

Angesichts der „widersprüchlichen Rahmung des schulisch-professionellen Handelns in der Spannung von Autonomie und Zwang“ (Helsper & Lingkost 2002, 137) sind ernst gemeinte, gleichberechtigte und -mächtige partizipative Prozesse in pädagogischen Interaktionen sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler\*innen eine besondere Heraus- bzw. Anforderung. Beide Akteure müssen gewohnte Rollenmodelle und eingespielte Verhaltensmuster verlassen und

das struktur- und altersbedingte Hierarchiegefälle und spezifische institutionsbedingte Machtverhältnisse neu gewichten. Dies bringt schulische Funktionslogiken gehörig in Schieflage und sorgt auf beiden Seiten für Verunsicherung und Irritation (vgl. Helsper & Lingkost 2002; Winklhofer 2014). So sind nach Helsper und Lingkost (2002) Schüler\*innen gefordert, im institutionellen Rahmen von Pflichten, Zwängen, Benotung, Selektion und starrem Lehrplan als aktiv Beteiligte autonom zu agieren und sich einzumischen statt zu konsumieren, indem sie in demokratischen Kommunikations- und Ausverhandlungsprozessen Verantwortung übernehmen und eigene Interessen und Positionen vertreten sowie die Kompetenzen dafür entwickeln. Auch Anforderungen an Lehrpersonen werden in Beteiligungskontexten als widersprüchlich zu vorherrschenden Rollenzuweisungen erlebt und stellen gewohnte Denkmuster in Frage. Ausgestattet mit Verantwortungspflicht, Wissens- und Erfahrungsvorsprung und Sanktionsmacht werde verlangt, Partizipationsgelegenheiten zu eröffnen, indem sie Autonomie, Gleichheitsrecht, Freiheitsräume, Eigenverantwortung, Demokratie erleb- und erlernbar machen, und sich nach dem Anstoß von Beteiligungsaktivitäten mit Belehrungen, Bewertungen und Anleitungen zurückzuhalten. Zudem seien Lehrer\*innen in partizipativen Interaktionen mit Rollenpluralität konfrontiert: Sie hätten gleichzeitig als Unterstützer\*innen und Begleiter\*innen der Schüler\*innen auf ihrem Weg zu Eigenverantwortung und Selbstbestimmung zu agieren, die für Teilhabe nötigen Kompetenzen bei den Schüler\*innen zu entwickeln, eigene bzw. schulische Interessen zu vertreten und damit verknüpfte Lern- und Arbeitsprozesse zu moderieren.

Diese strukturbedingte „Antinomie von Autonomie und Heteronomie“ (Helsper & Lingkost 2002, 151) verunmöglicht bzw. schränkt ernst gemeinte Beteiligungsangebote in der Schule ein und unterstützt eine „strategische Inszenierung von Mitbestimmung als strukturelle Täuschung“ (ebd., 153). Auf die paradoxe Situation der „verordneten Autonomie“ (ebd., 153) reagieren Schüler\*innen mit zurückhaltendem Interesse, taktischen Verhaltensweisen und Nebenbeschäftigungen. Sie spielen mehr oder weniger bereitwillig bzw. eigensinnig mit, indem sie sich an das überlieferte Übereinkommen nach störungsfreiem Ablauf unterrichtlicher Interaktion halten und ihren Schülerjob im Sinne eines „routiniert pragmatische[n] und auf den Unterhaltungswert der Arbeit bedachte[n] Umgang mit dem ‚Unterricht‘ [Hervorhebung v. Verf.]“ (Breidenstein 2006, 261) (ab-)erledigen. Die qualitätsvolle Umsetzung des Rechts auf Beteiligung – im Verständnis einer Reduktion limitierender Faktoren – ist im Kontext generations- und strukturbedingter Hierarchien und Spannungsfeldern in pädagogischen Beziehungen „als Prozess einer intensiven Auseinandersetzung“ (Winklhofer 2014, 67) aller Beteiligten mit gewohnten Rollenbildern und eingespielten Handlungsmustern zu verstehen. Im Rahmen dieses Verständnisses werden als weitere Bedingungen für das Gelingen von Partizipationsprozessen u.a. Transparenz und Klarheit über



Möglichkeiten und Grenzen der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der beteiligten Schüler\*innen sowie eine partizipative Grundhaltung auf Seiten der Lehrer\*innen genannt, die sich u.a. in einer symmetrischen Kommunikation auf Augenhöhe, in Zutrauen zu und Anerkennung der Fähigkeiten der Schüler\*innen äußert (vgl. BMFSFJ 2010, 20ff.; Winklhofer 2014, 59).

### **3 Lerntheoretische Grundlagen partizipativen Lernens nach Klaus Holzkamp**

Für Holzkamp (1993) stellt Lernen aus Sicht der kritischen Psychologie eine subjektive Handlung dar, die im Sinne einer selbst definierten Anforderung ergriffen wird, wenn eine Handlungseinschränkung bzw. -beeinträchtigung nicht überwunden werden kann außer durch Erweiterung der Handlungsfähigkeiten. Lernhandlungen sind demnach aus seiner Sicht durch Diskrepanzerfahrungen initiiert, zielgerichtet, intentional und zukunftsorientiert. Dabei unterscheidet Holzkamp (1993, 190ff.) expansive und defensive Begründungsarten für Lernhandlungen. Wenn Lernende Lernanstrengung auf sich nehmen, um über aktuell nicht vorhandene Handlungsoptionen zu verfügen, durch die eine Erhöhung subjektiver Lebensqualität bzw. eine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe zu erwarten ist, liegen inhaltlich interessierte expansive Lernbegründungen vor. Defensiv begründet ist das Lernen, wenn es die Abwehr von antizipierten Bedrohungen, Nachteilen und Beeinträchtigungen bzw. die Einschränkung bestehender Lebensqualität fokussiert (vgl. Holzkamp 1994, 125).

Als Beispiele für defensive schulische Lerngründe nennt Holzkamp (1990, 7) „angemessene Zensuren bekommen, Versetzt-Werden, Ärger mit dem Lehrer und den Eltern vermeiden, der Blamage vor Lehrer, Eltern und Mitschülern entgehen, etc.“ Zudem stellt Holzkamp (1990, 8) fest, dass sich die unmittelbare Bewältigung der Situation im schulischen Kontext häufig „mit weniger aufwendigen Mitteln als gerade durch Lernen“ bewerkstelligen lässt. Die Einführung des Begriffspaares „expansiv-defensiv“ dient der Analyse „daraufhin, wie weit hier expansives Lernen möglich ist, oder die Lernenden auf die Möglichkeit bloß ‚defensiven‘ [Hervorhebung v. Verf.], bedrohungsabwehrenden Lernens zurückgeworfen sind“ (Holzkamp 1994, 126). Das Analysieren der komplexen Gemengelage expansiver und defensiver individueller Lernbegründungen könnte helfen, die defensiven Zugänge zu einem Lerngegenstand im Lern- und Bildungsprozess zu überwinden und expansive Zugänge zu eröffnen.

### 3.1 Problematisierung von schulischem, institutionellem Lernen und Lehren

Vor dem Hintergrund schulischen, institutionellen Lernens und Lehrens und der institutionellen Struktur von Schule und der Lehrerrolle problematisiert Holzkamp (1993, 458; 1996, 38), dass produktives und selbständiges Lernhandeln der Schüler\*innen durch strukturelle Merkmale von Schule und durch das (Lehr-)Verhalten von Lehrer\*innen behindert werde. Er bezeichnet Schule als Disziplinar-macht, die überwacht, kontrolliert, Leistungen abfordert und bemisst, die sanktioniert und differenziert, schließlich Noten mystifiziert (vgl. Holzkamp 1993, 377ff.) und in der „Schülerinnen und Schüler [...] eher stören“ (Holzkamp 1990, 5). Ein „umfassendes Kontrollsystem“ (Holzkamp 1990, 5) in Form von Prüfungen, Notengebung, Zeitdisziplin, Anwesenheits-, Aufsichts-, Aufmerksamkeits-, Anmeldepflicht von Redebeiträgen u.a. sei notwendig, um bei den Schüler\*innen, die sich widerständig zeigen gegen vorgegebenen Lernstoff und Lehrstrategien, zu erzwingen, „was sie doch eigentlich selber wollen müssten [sic!], nämlich in ihrem eigenen Interesse zu lernen“ (Holzkamp 1990, 6). Gemäß Holzkamp (1994, 114) wird so initiiertes Lernen von subversiven Techniken und Strategien des Vortäuschens von Lernleistungen, Abschreibens und Einsagens, Sich-nach-innen-Zurückziehens, Sich-Totstellens sowie Zufriedenstellens von Lehreranforderungen begleitet und zielt darauf ab, die Lebenssituation Schule möglichst unbeschadet zu überstehen und drohende Sanktionen abzuwenden. Holzkamp (1990, 9; 1993, 464) sieht defensiv bewältigungsorientiertes Lernen zur Vermeidung antizipierter Nachteile und Bedrohungen gewissermaßen als institutionalisierte Gegenstrategie zur Befreiung vom schulischen Bewertungsschrecken.

Die Ver- bzw. Behinderung von expansiv-sachinteressiertem Lernen durch die Kontrollinstanzen der Disziplinanstalt Schule und die „Realisierung fremdgesetzter Lernziele“ (Holzkamp 1993, 481) wird zudem befördert durch den Irrtum, dass Lernprozesse im Sinne einer Übertragung ablaufen, wobei eine Person (Lehrende) feststehendes Wissen (Lehrstoff) in einem bestimmten Zeitrahmen absendet und eine andere Person (Lernende) empfängt und gleichzeitig lernt. Diese Gleichsetzung von Lehren und Lernen nennt Holzkamp (1993, 391ff.) Lehr-Lern-Kurzschluss bzw. Lehrlernen, dessen Vollzieher – selbst abhängig von institutionellen Rahmenbedingungen und vorgegebenen Curricula – Lehrpersonen sind. Der Lehr-Lern-Kurzschluss beruht auf der Annahme, dass Wissen von Lehrenden an Lernende transferiert wird, wodurch die Lernenden das gelernte Wissen in genau derselben Form besitzen wie die Lehrenden und „es im Unterrichtsprozess nur ein Subjekt, nämlich den Lehrer gibt“ (Holzkamp 1994, 115).

Demnach „[geht] Lernen wesentlich als Lehren vor sich. Lernen ohne Lehren wird häufig nur als Vorform, Wildwuchs anerkannt, der – wenn etwas Sinnvolles daraus werden soll – alsbald durch Lehren aufgegriffen werden muß [sic!]. So sind auch die Lerninhalte in der Schule erst einmal mit Lehrinhalten gleichgesetzt“ (Holzkamp 1990, 5).

Holzkamp distanziert sich von der Polarisierung, dass Menschen einerseits „vor allem durch Lehren – zum Lernen gebracht werden“ müssen und andererseits „aus sich heraus lernen“ (Holzkamp 1994, 123) wollen und damit von „einer Art unschuldigen Lernwollens“ (Haug 2013, 43) und idealen Schüler\*innen auszuweichen, die „in der Lage (sind), sich selbsttätig einen Lernprozess in einer eigenen Zeit zu organisieren“ (ebd., 41). „Manchmal wollen sie lernen, manchmal nicht, es kommt darauf an“ (Holzkamp 1994, 123).

### **3.2 Partizipatives Lernen als Gegenentwurf zum Lehr-Lernkurzschluss und defensiven Bewältigungslernen**

Den möglichen Ansatz zur Überwindung des schulischen Lehr-Lern-Kurzschlusses und des defensiven Bewältigungslernens zugunsten von expansiv-sachinteressiertem Lernen bezeichnet Holzkamp (1993, 501) als „partizipatives Lernen“. Dieses didaktische (Lehr-, Lern-)Konzept für Schule und Unterricht entwickelt er auf der Grundlage des situierten Lernens (Situating Learning) von Jean Lave und Etienne Wenger (1991), die Lernen als interaktiven sozialen Prozess betrachten, der situationsbezogen und informell innerhalb einer Praktikergemeinschaft (Community of Practice) stattfindet. Anders als beim schulischen Lehr-Lern-Kurzschluss wird Wissen durch Interaktion von Erfahrenen (Meister\*innen) und Unerfahrenen (Neulingen, Noviz\*innen) am Ort der Anwendung transferiert und konstruiert (vgl. Holzkamp 1990, 16ff.; 1993, 501ff.). Die Meister\*innen ermöglichen den Noviz\*innen frei von Produktverantwortung, Bewertungsprozeduren und Zeitdruck in einem kontinuierlichen Prozess, sukzessiv – zunächst als Beobachtende und im weiteren Verlauf als immer selbstständig werdende Beteiligte – das zu lernen, was sie selbst entsprechend ihrer Ausbildung gut können und gern tun, indem sie es tatsächlich ausführen und die Noviz\*innen daran partizipieren lassen. Die Noviz\*innen werden nicht mit vorgegebenen Inhalten konfrontiert, sondern nutzen in freier Entscheidung die Performanz der Meister\*innen als Lerngelegenheit, in deren Verlauf sie „[...] wissenssuchende Fragen stellen, [...] Unwissen eingestehen, Fehler machen dürfen, also ihren Novizenstatus sowohl praktizieren als auch zugeben können“ (Holzkamp 1993, 504). Holzkamp (1990, 19) versucht, diese Überlegungen für den Schulunterricht fruchtbar zu machen und lotet Spielräume aus für die Ermöglichung expansiv-sachinteressierten Lernens, auch wenn er eingesteht, dass dessen vollständige Realisierung grundlegender struktureller und didaktischer Umgestaltungen bedarf. Er erinnert sich an eine schulische Sternstunde partizipativen Lernens in seiner Schulzeit, in der sein Musiklehrer nicht versuchte Musik zu lehren, sondern Musik machte und anschließend mit den Schüler\*innen „darüber ins Gespräch“ kam (Holzkamp 1993, 495). In solchen Sternstunden bzw. „Lernepisoden“ (Holzkamp 1993, 499) müssten sowohl Lehrer\*innen als auch Schüler\*innen als gleichinteressierte Kooperationspartner\*innen „aus der Rolle fallen“ (Holzkamp 1990, 15) und „die

defensiv normalisierenden und behindernden Unterrichtsmechanismen stillgelegt“ (Holzkamp 1993, 496) sein. Nur wenn sich der Fokus der Aufmerksamkeit der Lehrer\*innen auf die Sache bzw. den (Lern-)Gegenstand und nicht auf die Bewertung, Beeinflussung und Kontrolle der Schüler\*innen richtet (vgl. Holzkamp 1990, 15), müssten die Schüler\*innen nicht ihrer Rolle gerecht werden und versuchen, sich dem zu entziehen (vgl. Holzkamp 1993, 496). Nur so entstünden Bedingungen, die es zum Lernen braucht: „Unbedrohtheit, Entlastetheit, Unbedrängtheit, Vertrauen und vor allem [...] Ruhe“ (Holzkamp 1993, 485).

Im Mittelpunkt der Kommunikation im Rahmen der Gegenstandserschließung stehen „wirkliche Gespräche“ (Holzkamp 1990, 15) zur Erlangung neuer Sichtweisen im Sinne eines wechselseitigen Austausches unterschiedlicher subjektiver Sichtweisen und Standpunkte, Abklärens und Erklärens eigener Vorstellungen, Formulierens von Hypothesen auf Basis eines symmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und gemeinsamen Sachinteresses. Zentral für partizipatives Lernen sind weiters „wissensuchende Fragen der Lernenden (information-seeking questions), [die] grundsätzlich umfassend beantwortet und diskutiert, also nicht mehr als Ausdruck des Nichtwissens abgewertet, zur Bloßstellung des Fragenden vor den anderen benutzt und generell als mögliche Störung des vorgefaßten [sic!] Lehrarrangements zurückgedrängt [werden]“ (Holzkamp 1996, 33). Lehrer\*innen verzichten auf „zu Kontroll- und Bewertungszwecken gestellte ‚vorauswissende Fragen‘ (known-information questions) [Hervorhebung v. Verf.]“ (Holzkamp 1996, 33), um die Schüler\*innen nicht in die Defensive zu treiben. Sie fragen lediglich (nach), wenn sie tatsächlich etwas wissen wollen, bspw. Fragen zu den Lernprozessen der Schüler\*innen, um diese gezielter unterstützen zu können oder um diesen zu helfen herauszufinden, was sie an einem (Lern-)Gegenstand nicht verstehen und wie sie im Lernprozess darüber hinwegkommen können (vgl. Holzkamp 1993, 561; 1996, 33).

#### 4 Auf den Spuren partizipativer Lerngelegenheiten

In folgenden rekonstruktiven Analysen des Interaktionshandelns im Gesprächsverlauf fokussieren wir Sequenzen aus drei videographierten Unterrichtsstunden auf der elften Schulstufe (Kapitel 4.1), auf der dritten Schulstufe (Kapitel 4.2) und auf der siebten Schulstufe (Kapitel 4.3), in denen Lehrer\*innen in einem Unterrichtsgespräch Bezug auf Redebeiträge einzelner Schüler\*innen nehmen. Mittels kritischer Rekonstruktionen und Analysen der unterrichtlichen Kommunikation bzw. des Interaktionshandelns im Gesprächsverlauf (vgl. de Boer 2015, 29ff.) im Sinne eines „neuen Blicks auf den vermeintlich vertrauten Unterricht“ (Breidenstein 2002, 19) versuchen wir, einen Zugang zu deren Handlungspraxis

zu gewinnen und das dieser Praxis zugrunde liegende atheoretische, implizite und zugleich handlungsleitende Wissen der Lehrer\*innen zu erschließen (vgl. Bohnsack 2009, 19). Im Zentrum des Interesses der Analysen stehen sowohl die Rekonstruktion des tatsächlichen Interaktionsverlaufs als auch das Abwägen denkbarer Handlungsoptionen der Lehrer\*innen und damit verbundene Deutungsmöglichkeiten, in dem Bewusstsein, dass Lehrer\*innen in der Praxis des Unterrichtens unter dem starken unmittelbaren Handlungs- und Entscheidungsdruck dafür eher wenig Zeit bleibt (vgl. Naujok 2002, 71). Methodisch orientieren wir uns bei den rekonstruktiven Analysen im Wesentlichen an der dokumentarischen Methode<sup>3</sup> (vgl. Bohnsack 2009; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2015, 53f.). Eine Herausforderung im Zuge des Analyseprozesses liegt für uns darin, eine Analyse- und Deskriptionsebene (vgl. Bohnsack 2009, 145f.) zu finden, die verdeutlicht, was die Beteiligten – gleichzeitig und nacheinander bezogen – äußern „ohne dabei Weil- und Um-zu-Motive zu unterstellen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2015, 53). Dieser methodische Zugang ist auch einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Mit Analyseschritten der dokumentarischen Methode begründen wir keinen Anspruch einer faktischen Wahrheit oder Richtigkeit – über etwas *mehr* oder etwas *besser* zu wissen, sondern gehen davon aus, dass alle Beteiligten „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen“ (Bohnsack 2009, 19). Wie alle in einem Forschungsprozess erstellten Dokumente sind auch auf videographischem Material basierende Dokumente nicht als *objektiv* und Abbild der Realität zu bezeichnen, aber auch nicht als *subjektiv*, da der Zugang zur Analyse der Handlungspraxis durch methodisch kontrolliertes Vorgehen geprägt ist (vgl. Wagner-Willi 2007, 140). Zudem ist festzuhalten, dass mit der rekonstruktiven Analyse des Interaktionshandels im Gesprächsverlauf und dem Beschreiben von möglichen Handlungsoptionen bzw. -alternativen weder eine bewertende Klassifizierung noch eine normative Intention verbunden sind. Vielmehr soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die analysierten Unterrichtssequenzen eingebettet sind in hochkomplexe Interaktionssysteme und Handlungsdynamiken mit langer (Schul-)Geschichte (vgl. Proske 2017, 31) und „die kommunikative Ordnung des Unterrichts von verschachtelten Verhältnissen [...] gekennzeichnet (ist)“ (Proske 2017, 47). Über den gemeinsamen Erfahrungsraum „Unterricht“ teilen Schüler\*innen und Lehrer\*innen konjunktives Wissen dazu, wie dieser funktioniert, sie „haben zusammen einen Pfad geschaffen, von dem sie so leicht nicht abweichen können, ohne das Ganze zu gefährden“ (Reichertz 2014, 29).

---

3 Beispiele für die dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien: Sturm (2015) zur Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht und Wagner-Willi (2007) zu schulischen Übergangsritualen

#### 4.1 Frage nach der subjektiven Sichtweise: „Was heißt Gleichsetzen bei dir?“

Die Unterrichtssequenz des ersten Fallbeispiels stammt aus einer Mathematikstunde der elften Schulstufe, in der die Lehrerin und die Schüler\*innen gemeinsam versuchen, ein Mathematikbeispiel zu lösen. Aus der Perspektive des partizipativen Lernens haben wir sie dem Aspekt „Frage nach der subjektiven Sichtweise“ zugeordnet. Nach einem zusammenfassenden Rückblick auf das Thema<sup>4</sup> der letzten Mathematikstunde möchte die Lehrerin ein ähnliches Beispiel „heute noch einmal durchspielen“, indem die Schüler\*innen dieses unter ihrer begleitenden Anleitung selbst berechnen sollen. Zuerst liest sie die Angabe laut vor, geht dabei in der Klasse auf und ab und blickt auf das Skriptum, das sie in der Hand hält. Sie fordert die Schüler\*innen auf, mit der Berechnung zu beginnen. Anschließend schreibt sie für die Berechnung relevante Werte auf das Smartboard. Während die Schüler\*innen schon rechnen, versucht sie ein Gespräch über mögliche Vorgangsweisen zur Lösung des Beispiels mittels einer unspezifisch adressierten Frage zu initiieren:

##### (1) Lehrerin: „Was könn‘ ma machen?“

Mit dem inkludierenden „*Ma*“ bzw. „*Wir*“ scheint sie zu signalisieren, dass sie auf der Basis eines symmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und eines gemeinsamen Sachinteresses agiert. Sie positioniert sich dadurch als gleichwertiges Mitglied der Lerngruppe bzw. gleichinteressierte Kooperationspartnerin, für die das gemeinsame Lösen der Aufgabenstellung bzw. das Erschließen des Gegenstandes im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Man könnte diese Frage als Eröffnung eines wirklichen Gesprächs im Verständnis eines wechselseitigen Austauschs unterschiedlicher Sichtweisen interpretieren (vgl. Holzkamp 1990, 15ff.). Im Kontext strukturbedingter schultypischer Kommunikationsmuster kann die Frage durch das gemeinsame konjunktive Wissen und den gemeinsamen Erfahrungsraum bei der Teilnahme an Unterricht bzw. an Interaktionsverläufen in der Unterrichtssituation (vgl. Breidenstein 2006) wohl von den Schüler\*innen auch noch anders interpretiert werden – nämlich als sogenannte Lehrerfrage, die nicht gestellt wird, um etwas zu erfahren, was man selbst nicht weiß, sondern als vorauswissende Frage „zu der es eine erwartete Antwort gibt“ (Breidenstein 2006, 104). Die Lehrerin könnte diese vorauswissende Frage zur Kontrolle des Wissensstandes der Schülerin stellen (vgl. Holzkamp 1996, 33), als Anregung zum Mitdenken oder als Aufforderung, Vorschläge zu machen (vgl. Lüders 2003, 204; Bonanati 2016, 38f.). Wenn Schüler\*innen auf Lehrerfragen eingehen, erproben sie, inwieweit ihr Antwortversuch passend ist (vgl. Breidenstein 2006, 99) und landen im Bestfall einen Volltreffer, nämlich dann, wenn ihr Antwortversuch und die von einer Lehrerin

<sup>4</sup> Es handelt sich um die Berechnung eines Beispiels aus dem Bereich „Beschränktes und logistisches Wachstum“.

bzw. einem Lehrer erwartete Antwort deckungsgleich sind. Antwortversuche bergen aber auch immer die inhärente Gefahr, Unwissenheit bzw. Nicht-Können preis zu geben und dafür kritisiert bzw. schlecht bewertet, beschämt oder in der Klassenöffentlichkeit bloßgestellt zu werden. Um sich dieser Gefahr möglichst nicht auszusetzen, verhalten sich Schüler\*innen eher defensiv und zurückhaltend. Zudem gilt es, die „Dilemmasituation“ (de Boer 2015, 27) auszubalancieren, in der sich Schüler\*innen in plenaren unterrichtlichen Gesprächen befinden: Ihre Wortmeldung sollte sich nicht nur vor der Lehrperson, sondern auch vor den Peers in Bezug auf Selbstdarstellung und Imagewahrung bewähren (vgl. ebd.). Eine Schülerin macht ohne die im Unterrichtskontext übliche Praxis des Aufzeigens einen Vorschlag:

## **(2) Schülerin: „Gleichsetzen.“**

Gemäß den institutionell geprägten Spielregeln hätte die Lehrerin die Option, auf formaler Ebene ihr zentrales Recht der Turn-Zuteilung von Redezügen (vgl. Breidenstein 2006, 98) einzufordern und auf inhaltlicher Ebene eine Rückmeldung zur Relevanz des Vorschlags abzugeben. Die Spielregeln des fragend-entwickelnden Unterrichts orientieren sich im Wesentlichen an einem Frage-Antwort-Rückmeldung-Muster (vgl. Lüders 2003, 168ff.): Auf die Frage der Lehrer\*innen und der Antwortversuche der Schüler\*innen folgt eine bewertende Rückmeldung (Akzeptanz oder Ablehnung). Weitere mögliche Anschlüsse wären, selbst die richtige Antwort bzw. eine Erläuterung zu geben oder die Frage zu wiederholen und neue Vorschläge von anderen Schüler\*innen einzuholen. Die folgende Skriptzeile zeigt, wie die Lehrerin auf den Vorschlag der Schülerin verbal reagiert:

## **(3) Lehrerin: „Gleichsetzen. Mhm j-ein (.). Was heißt Gleichsetzen bei dir?“**

Die Lehrerin geht auf die Antwort ein, indem sie den Vorschlag wiederholt. Vielleicht möchte sie sicherstellen, dass alle Schüler\*innen den Vorschlag gehört haben und ihnen gegebenenfalls Möglichkeiten zum Mitreden eröffnen (vgl. Krummheuer 2002, 52). Zudem betont sie dadurch klassenöffentlich die Akzeptanz der Schülerin als gleichgestellte Gesprächspartnerin (vgl. de Boer 2015, 22) sowie die inhaltliche Bedeutsamkeit des Vorschlags und verschafft sich selbst und den Schüler\*innen Zeit, darüber nachzudenken.

Nach einigen Schritten in Richtung Tafel ergänzt die Lehrerin: „Mhm j-ein“. Offensichtlich enthält dieser Vorschlag sowohl einen inhaltlich richtigen als auch einen inhaltlich falschen Ansatz. Dennoch holt sie keine Vorschläge anderer Schüler\*innen ein oder gibt selbst die richtige Antwort, sondern bietet dieser Schülerin die Möglichkeit, das Verständnis von „Gleichsetzen“ zu erläutern bzw. zu kommentieren und stellt eine Konkretisierungsfrage: „Was heißt Gleichsetzen bei dir?“ Diese Frage nach der subjektiven Sichtweise der Schülerin kann als Validierungsfrage im Sinne einer Überprüfung von deren Verständnis in Bezug auf

den gesuchten mathematischen Begriff interpretiert werden und als Versuch, auf der Basis eines gemeinsamen Sachinteresses, Zugang zu ihr unbekannten Überlegungen der Schülerin zu erhalten. Dabei wird das Bemühen der Lehrerin deutlich, an den Aussagen der Schülerin anzuschließen und darüber ins Gespräch zu kommen (vgl. Holzkamp 1993, 495), einen Bezug zu deren fachlichem Verstehen der gestellten Aufgabe herzustellen und gemeinsam geteiltes fachbezogenes Wissen zu generieren (vgl. Rabenstein 2010, 37). Erst im nächsten Schritt korrigiert die Lehrerin unter Ergänzung des Sachverhalts das Verständnis, das die Schülerin mit dem genannten mathematischen Begriff verbindet.

**(4) Lehrerin: „Ja, aber das ist nicht Gleichsetzen, das ist Einsetzen. Immer, wenn ich die Werte einsetze, dann (...).“**

Dieses Bemühen der Lehrerin um die Rekonstruktion des Verständnisses aus Sicht der Schülerin erscheint von Bedeutung, da u.a. eine Studie von Schelle (2003, 11) als häufiges Problem beschreibt, dass Lehrer\*innen nicht an die Bezüge, Anschlussstellen und Bedeutungen anschließen, die Schüler\*innen zu einem Thema bzw. einer Sache herstellen. Die Lehrerin in unserem Fallbeispiel wählt die Option, nach der subjektiven Sichtweise der Schülerin zu fragen, vermutlich mit der Absicht, den Lernprozess der Schülerin gezielter unterstützen zu können. Sie fordert die Schülerin auf, ihr Verständnis zu einem mathematischen Begriff selbst zu formulieren und zu erläutern. Sie macht durch die gemeinsame Klärung des mathematischen Begriffs und die daran anschließende sachbezogene Korrektur sichtbar, in welchem Bereich der Aufgabe die Schülerin auf einem lösungsdienlichen Weg ist. Diese kommunikative Vorgangsweise der Lehrerin und ihre gegenüber den Antwortversuchen der Schülerin wertschätzend wirkende Haltung könnte dazu beitragen, dass Copei (1966, 20f.) folgend über den Prozess des Suchens und den Weg der kritisch prüfenden Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt ein fruchtbarer Moment des Lernens entstehen kann, da in der Auseinandersetzung mit einer Sache Wege zur Erkenntnis oft über den Irrtum führen (vgl. ebd., 38). Das Kommunikationsmuster bzw. der pädagogisch intendierte Ansatz der Lehrerin, als Reaktion auf Antwortversuche der Schüler\*innen durch Fragen nach der subjektiven Sichtweise die Möglichkeit zu bieten, das mit dem ersten Antwortversuch verknüpfte Verständnis zu erläutern, ist im Verlauf dieser Mathematikstunde des Öfferns zu beobachten und weist auf eine dominante Orientierung hin. Als z.B. eine andere Schülerin in derselben Sequenz einen Vorschlag für das Einsetzen des Wertes C für den Wert S macht, fragt die Lehrerin, indem sie auf die Schülerin zugeht: „Wieso glaubst du, dass S C ist? Wofür steht S in der Formel?“ Zudem dokumentieren sich in der sequenziellen Rekonstruktion der Mathematikstunde weitere phasenweise auftretende Orientierungsmuster von Aspekten partizipativen Lernens seitens der Lehrerin. Dies sind z.B. ein modellhaftes Ausführen der Sache selbst, das Aufgreifen, Ausprobieren und Weiterführen der Lösungsvorschläge der



Schüler\*innen, das laute Nachdenken über eigene Unsicherheiten, Unklarheiten und Verständnisprobleme, das Interesse für die Gegenstandserschließung, das gemeinsame Nachdenken und Argumentieren, das sich aufeinander Beziehen (vgl. Holzkamp 1990, 15; de Boer 2016, 14) und Sensibilität für „*Bedenk- und Wartezeiten*“ [Hervorhebung v. Verf.], die im Unterrichtsgespräch zu selten zugelassen werden“ (de Boer 2015, 23).

#### **4.2 Wissenssuchende Nachfrage zum Lern- und Arbeitsprozess: „Wie bist du dann auf den Fehler draufgekommen?“**

Die Sequenz des zweiten Fallbeispiels stammt aus einer Unterrichtsstunde der dritten Schulstufe, in der die Schüler\*innen selbständig an den Aufgaben eines Arbeitsplans arbeiten. Der Arbeitsplan dieser Unterrichtsstunde umfasst Aufgaben aus den Bereichen „Deutsch, Lesen, Schreiben“ und „Mathematik“. Im Kontext des partizipativen Lernens haben wir das Fallbeispiel dem Aspekt „wissenssuchende Nachfrage zum Lern- und Arbeitsprozess“ zugeordnet. Wir verwenden die Bezeichnung „wissenssuchende Frage“ als Gegensatz zur „vorauswissenden Frage“ Holzkamps (1996, 33) bzw. zur typischen Lehrerfrage (vgl. Breidenstein 2006, 104). Im Fokus steht die Nachfrage einer Lehrerin zu Erfahrungen im Lern- und Arbeitsprozess einer Schülerin bei der Lösung einer mathematischen Aufgabenstellung. In dieser Unterrichtsstunde sitzt die Lehrerin an einem Tisch und lässt sich die bereits bearbeiteten Aufgaben des Arbeitsplans von den Schüler\*innen zur Kontrolle vorlegen, bzw. berät zu ihr kommende Schüler\*innen bei auftretenden Schwierigkeiten und Fragen. Es macht den Anschein, dass die Schüler\*innen mit diesem Ritual sehr vertraut sind und dieser Verpflichtung scheinbar unaufgefordert nachkommen. Abgeschlossene Aufgaben zeichnet die Lehrerin mit ihrer Paraphe auf deren Arbeitsplan ab.

Die von uns ausgewählte Sequenz beginnt damit, dass eine Schülerin (Thea) der Lehrerin eine Seite ihres Mathematik-Arbeitsbuchs zur Kontrolle vorlegt, auf der sie mehrere Rechenaufgaben (Additionen von dreistelligen Zahlen) offensichtlich erfolgreich gelöst hat; sie wird von der Lehrerin dafür und auch für das schöne Untereinanderschreiben der dreistelligen Zahlenwerte mit den Worten „Spitze, Thea, sehr gut“ gelobt. Ein denkbarer Anschluss wäre, dass die Lehrerin es beim Loben als Rückmeldung belässt, ihre Paraphe zur Beglaubigung der gelösten Aufgabe im Arbeitsplan der Schülerin setzt und sich dem in dieser Szene bereits beim Tisch wartenden Schüler zuwendet. Diese Vorgangsweise würde darauf hinweisen, dass die Lehrerin in dieser Situation ihre Rolle als summative Beurteilerin, als Kontrolleurin und Bewerterin eher höher gewichtet als die der formativen Beurteilerin, der pädagogischen Diagnostikerin und der selbst Lernenden (vgl. Perkhofer-Czapek & Potzmann 2016, 61ff.). Die Lehrerin entscheidet sich in diesem Fall dafür, das Gespräch weiterzuführen, indem sie nachfragt:

- (1) **Lehrerin:** „Und war das schwierig auf einmal drei Sachen [gemeint sind Zahlenwerte] untereinander zu schreiben?“

Ihr Interesse richtet sich offenbar abseits vom vorgelegten Arbeitsprodukt der Schülerin, mit dem sie überaus zufrieden zu sein scheint, auf den Entstehungsprozess. Es lässt sich argumentieren, dass sie zur weiteren adaptiven Passung eines Unterstützungsangebots (vgl. Brühwiler 2014, 7) erfahren möchte, wie es der Schülerin bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben ergangen ist. „Das Gewicht der Lernbereitschaft“ (Brandt 2015, 44) liegt auf der Seite der Lehrerin, die im Gespräch offensichtlich etwas über die Wirksamkeit ihres Unterrichts und über den Lern- und Arbeitsprozess der Schülerin lernen möchte. Zum anderen könnte sie mit dieser Nachfrage eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anstoßen wollen. Möglicherweise hat die Lehrerin mit ihrer Nachfrage zum Entstehungsprozess der richtigen Lösungen auch im Blick, ihr persönliches Interesse an der Arbeit der Schülerin zum Ausdruck zu bringen bzw. ihre persönliche Wertschätzung der Bemühungen der Schülerin zu verdeutlichen, also Zugänge zu wählen, die über das vielfach übliche formale Abzeichnen der erledigten Aufgabe im Arbeitsplan hinausgehen. Die Schülerin beantwortet die Frage nach der Schwierigkeit nicht nur mit einem der Frage angemessenen „Ja“ oder „Nein“, sondern sie differenziert:

- (2) **Thea:** „Ja, bei manchen war ich schon ganz verwirrt.“  
 (3) **Lehrerin:** „Wobei zum Beispiel?“  
 (4) **Thea:** {zeigt mit dem Finger darauf} „Bei dem da am meisten. Ich hab die ganze Zeit ausradiert und ausradiert.“  
 (5) **Lehrerin:** „Aha. Wieso?“  
 (6) **Thea:** „Weil ich dachte, es ergibt 823.“ {sieht die Lehrerin an}

Aus der Antwort der Schülerin scheint die Lehrerin zu erkennen, dass ihre Entscheidungsfrage der Komplexität der Arbeitsschritte der Schülerin nicht gerecht wird. Sie veranlasst die Lehrerin zur ersten Konkretisierungsfrage „Wobei zum Beispiel?“, die die Schülerin sowohl zu einer Eingrenzung als auch zu einer Erklärung führt, was genau der Grund für die Irritation war. Die Lehrerin kann diese Erklärung nachvollziehen und fordert die Schülerin mit einer zweiten Konkretisierungsfrage zu einer noch elaborierteren Auseinandersetzung mit den Erfahrungen im Arbeitsprozess heraus:

- (7) **Lehrerin:** „Versteh‘ und wie bist du dann auf den Fehler draufgekommen?“  
 (8) **Thea:** „Weil es da keine 823 gibt, also {zeigt mit den Finger auf den Zahlenwert} nur mein 824.“  
 (9) **Lehrerin:** „Schlau, du bist echt schlau, super. Gut gemacht Madame. Kannst mir deinen Arbeitsplan bringen, dann.“

Im Kategoriensystem zur Differenzierung von Lehrerfragen im Unterrichtsgespräch von Kobarg et al. (2009, 415, zit. nach de Boer 2015, 22) sind offene Fragen (Deep-Reasoning Fragen) auf der „höchsten Stufe des kognitiven Niveaus“ anzusiedeln. Als Antwort erwartet die Lehrerin von der Schülerin eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess, wodurch diese „Sachverhalte klären (kann), die (ihr) in dieser Form nicht bekannt sind“ (ebd.). Die Lehrerin stellt der Schülerin eine Frage, deren Antwort sie – im Unterschied zu dem gängigen kommunikativen Handlungsmuster der vorauswissenden Lehrerfrage – selbst nicht weiß. Sie fragt in ihrer Rolle als pädagogische Diagnostikerin (vgl. Perkhofer-Czapek & Potzmann 2016, 73ff.), mit dem Anliegen, den Lernprozess der Schülerin nachvollziehen zu können und Informationen für eine passgenaue Unterstützung zu erhalten. Auch Hattie (2013, 35) gesteht lehrerseitigen wissenssuchenden Fragen – nicht nur nach dem Lernprozess – zu, komplexe Denk- und Reflexionsprozesse anzustoßen und plädiert für eine stärkere Gewichtung dieser Fragen im Unterricht gegenüber solchen nach bloßem Faktenwissen und feststehender Antwort. Seiner Meinung nach fordern sie die Schüler\*innen zu Differenzierungen, Transferleistungen und begründeten Argumentationen heraus und zielen auf vertieftes Verstehen. Auf Seiten der Lehrer\*innen erfordert nach de Boer und Bonanati (2015, 9) diese nach Wissen und Erklärungen suchende dialogische Form der Gesprächsführung „eine lernende und offene Grundhaltung.“ Neben diesen wissenssuchenden (Nach-)Fragen zum Lernprozess zeigen sich noch weitere Orientierungsmuster zu partizipativem Lernen in den videographierten Gesprächen dieser Lehrerin. Sie versetzt sich in die Gedankenwelt der Schüler\*innen, nimmt deren Ideen und Bilder auf, indem sie diese wiederholt, weiterführt bzw. ergänzt. Dadurch adressiert sie ihre Schüler\*innen als kompetente Andere, balanciert hierarchische Strukturen aus, schwächt Dominanz ab und erhöht gleichzeitig die Partizipations- bzw. Einflussmöglichkeiten der Schüler\*innen (vgl. Lüders 2003, 180; de Boer 2015, 22).

#### **4.3 Vorauswissende Frage im Dienste des Lehr-Lern-Kurzschlusses – „Was noch?“**

Auf der Suche nach einer Kontrastierung zu den beiden bereits vorgestellten Fallbeispielen erscheint das folgende Fallbeispiel als aufschlussreich. In der Analyse wird die fünfminütige Eingangssequenz einer Mathematikstunde der siebten Schulstufe vorgestellt, in der die Schüler\*innen an einem bereits in der vorhergehenden Unterrichtsstunde begonnenen Arbeitsplan weiterarbeiten. Anwesend sind ein Lehrer und eine Lehrerin, denen in diesen binnendifferenzierten Unterrichtsstunden in Mathematik jeweils eine Schülergruppe zugeteilt ist. Nach den einleitenden Worten „So, kurz aufpassen bitte!“ des Lehrers, die den offiziellen Beginn der Unterrichtsstunde markieren, erhalten alle Schüler\*innen den Auftrag, an ihrem Arbeitsplan zu geometrischen Formen und Formeln weiterzuarbei-

ten. Die Schüler\*innen seiner Gruppe fordert er anschließend auf, mit ihm „ganz schnell“ nach vorne an die Tafel zu kommen, mit dem Ziel, die geometrischen Formen und Formeln aus der letzten Mathematikstunde „ganz schnell“ zu wiederholen. Die zweimalige Verwendung des Wortpaares „ganz schnell“ vermittelt den Eindruck, dass der Lehrer keine Zeit vergeuden und die Zeit für die Reaktivierung des Wissens optimal und effektiv nutzen möchte. Ihm geht es in dieser Stunde offensichtlich darum sicherzustellen, dass seine Schüler\*innen lernrelevante Informationen zu bereits bekannten Inhalten abrufen können. Sobald die Schüler\*innen hintereinander bzw. nebeneinander vor der Tafel auf der rechten Seite des Lehrers stehen, beginnt dieser Fragen zum Thema bzw. zur Sache zu stellen. Während des Fragens blickt er die Schüler\*innen an und erteilt aufzeigenden Schüler\*innen mit einer Handbewegung oder mit einer hinwendenden Kopfbewegung das Wort. Dabei zählt er die Antworten der Schüler\*innen mit den Fingern mit und bestätigt richtige Antworten, indem er nickt und sie wiederholt.

- (1) Lehrer: „Was war's Thema?“
- (2) Schülerin A: „Parallelogramm.“
- (3) Lehrer: „Sehr gut, das Parallelogramm. Was noch?“
- (4) Schülerin A: „Dreieck.“
- (5) Lehrer: „Sehr gut! Das Parallelogramm, Dreieck, was noch?“
- (6) Schüler A: „Rechteck.“
- (7) Lehrer: {nickt und zählt mit den Fingern} „Rechteck. Was noch?“
- (8) Schüler B, Schülerin A: „Quadrat.“
- (9) Lehrer: {nickt} „Quadrat. Was haben wir dazu bestimmt?“

Die Rekonstruktion der vom Lehrer in diesen Sequenzen inszenierten Interaktion zeigt ein strukturbedingt schultypisch geprägtes Orientierungsmuster. Es folgt dem in zahlreichen empirischen Untersuchungen von Unterrichtsgesprächen hervorgehobenen dreischrittigen Muster. Auf eine Indizierung des Lehrers folgt eine Erwiderung durch eine Schülerin oder einen Schüler und darauf eine Evaluierung des Lehrers (vgl. Lüders 2003, 179; Naujok 2010, 16). Die kurzen auf Reproduktion abzielenden geschlossenen Fragen evozieren kurze Antworten, der Antwortspielraum der Schüler\*innen ist klein, das Melderitual geregelt. Der Lehrer übt in dieser Phase eine straffe Kontrolle über das kommunikative Geschehen aus. Der Nachweis des abgefragten Wissens in diesem als „eine Art Ping-Pong-Prozess zwischen der Lehrperson auf der einen Seite und den SchülerInnen als *kollektives Gegenüber* [Hervorhebung v. Verf.] auf der anderen Seite“ (Brandt 2015, 37) ablaufenden Gesprächs, erfordert bzw. erwartet von den Schüler\*innen eine sekundenschnelle Antwort. Der Lehrer scheint der Schnelligkeit der Antworten eine gewisse Bedeutung beizumessen; möglicherweise schätzt er schnell abrufbares Wissen als Nachweis des Könnens bzw. Verstehens der Inhalte ein. Die Antworten der aufzeigenden und dann aufgerufenen Schüler\*innen kommen

prompt, es macht den Anschein, dass sie in diesem Ritual geübt bzw. damit vertraut sind. „Die Schüler verhalten sich ruhig und demonstrieren damit Einsicht und die Akzeptanz ihrer Schülerrolle“ (Paseka & Schrittmesser 2018, 47). Eine weitere Annahme wäre, dass der Lehrer einen Inhalte wiederholenden monologischen frontalen Vortrag (vgl. Lüders 2003, 175) vermeiden, jedoch nicht auf die Beteiligung von Schüler\*innen verzichten möchte und sich für einen fragend-entwickelnden Unterrichtsdiskurs entscheidet. Es wäre auch denkbar, dass durch das Frage-Antwort-Rückmeldemuster die Nachteile der Vortragsform (im Sinne von Frontalunterricht) vermieden werden sollten, „ohne sich um die Möglichkeit einer konzentrierten Form des Wissenstransfers – wie sie mit der Vortragsform impliziert ist – zu bringen“ (Lüders 2003, 179). Tatsächlich stellen Unterrichtsdiskurse nach dem Frage-Antwort-Rückmeldemuster nur einen scheinbar dialogischen, partizipativen Prozess dar, da sie der Logik hierarchisch angelegter monologischer Instruktionsphasen folgen (vgl. ebd., 175ff.).

Als grundlegende Orientierung können institutionelle Strukturvorgaben identifiziert werden, die auf den gemeinsamen Erfahrungsraum, auf gemeinsame, von allen Beteiligten akzeptierte Regeln und Praktiken hinweisen. Mit stichwortartig verkürzten, auffordernden Fragen, zu denen es eine erwartete Antwort gibt, wie „Was war's Thema?“ oder „Was noch?“ positioniert sich der Lehrer als Gesprächsleiter, der „das Rederecht zuweisen kann und bestimmt, um was es geht“ (Bonanati 2016, 38). Diese Orientierung setzt sich etwas später bei der Wiederholung der jeweiligen Formeln zum Flächeninhalt und zum Umfang fort, so auch bei der Wiederholung der Berechnung des Umfangs des Dreiecks. Im Zuge der Überleitung des Lehrers mit „das Dreieck“ wird das Frage-Antwort-Bewertung-Muster des Lehrers durch den assoziativen Bezug eines Schülers zum Unterrichtsfach „Geometrisches Zeichnen (GZ)“ unterbrochen, in dem das Dreieck offensichtlich auch Thema ist.

**(1) Schüler C: „Das machen wir auch in GZ.“ {Gemurmelt}**

Eine Handlungsoption des Lehrers im Sinne partizipativen Lernens wäre, durch Nachfragen den Schüler herauszufordern, den bemerkten Zusammenhang mit einem Beispiel zu konkretisieren bzw. zu begründen. Die folgende Sequenz zeigt, wie der Lehrer fortsetzt:

**(2) Lehrer:{wendet sich zur Gruppe} „Vorschlag?“**

**(3) Schüler?: „A mal drei.“**

**(4) Lehrer: „Was hab' ich denn jetzt beim Dreieck? Wie viele Seiten hab' ich da?“**

**(5) Schüler\*in?: „Drei.“**

**(6) Lehrer: „Drei Seiten. Müssen die gleich lang sein?“**

**(7) Schüler\*in ?: „Nein.“**

Der Lehrer scheint zu Gunsten des raschen Vorankommens darauf zu verzichten, die Assoziation bzw. das Vorwissen des Schülers aufzugreifen bzw. weiterzuführen und hält am bisherigen Muster des Gesprächsverlaufs – der zügigen Wiederholung – fest. Die Nicht-Wahrnehmung der Bemerkung des Schülers, die auch als Interesse an der Sache und möglicher Anschluss an ein Vorwissen gedeutet werden kann, könnte unterschiedliche Ursachen haben: Der Lehrer könnte die Bemerkung des Schülers überhört haben. Vielleicht möchte er sich auf das Einhalten des für die Wiederholung vorgesehenen Zeitrahmens konzentrieren oder hat für sich den Beitrag „als nicht zum Thema gehörig deklariert“ (Hollstein et al. 2016, 47). Das Eingehen auf diese Bemerkung könnte den zügigen Ablauf der Wiederholung unterbrechen, er müsste rasch umdisponieren und vom bisherigen Inszenierungsmuster des Unterrichts (vgl. Hugener et al. 2007) abweichen. Am gewählten Vorgehen wird deutlich, wie durch eine starke inhaltliche Lenkung in der Gesprächsführung und ein auf Tempo fokussiertes Vorgehen die Möglichkeit unterlaufen wird, als Schüler\*in Zeit zum Nachdenken zu haben und selbst Fragen zu noch nicht verstandenen Inhalten zu stellen. Eine günstige Gelegenheit, an den individuellen Erfahrungsraum und das Vorwissen des Schülers und mutmaßlich der gesamten Gruppe anzuschließen, die sich durch dessen Hinweis auf einen fachübergreifenden Zusammenhang ergibt, bleibt ungenutzt. Krummheuer (2002, 51) verwendet für ähnlich verlaufende diskursive Muster die Bezeichnung „Herstellen eines fließenden und störungsfreien Unterrichts.“

Das sprachliche Handeln in dieser insgesamt fünfminütigen durchgehend fragend-entwickelnd geführten Sequenz wird dominiert von zielgerichtet ablaufenden Lehrerfragen, die auf Seite der Schüler\*innen Kurzwortantworten, beschreibende und Fakten sammelnde Antworten evozieren (vgl. de Boer 2016, 16). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Hinweis von Krummheuer (2002, 50) auf die Praxis, dass Lehrer\*innen eher nur bei falschen Antworten nach eingehenden Erklärungen oder Begründungen fragen. Die Interaktionsstruktur des dreischrittigen Vorgehens (Frage-Antwort-Bewertung) und der Verzicht auf Begründungen der Antwort, auch bei richtigen Antworten, ermöglicht den Schüler\*innen die erfolgreiche Teilnahme an der Mathematik-Wiederholung, „die nicht auf einer irgendwie gearteten mathematischen Durchdringung der Problemstellung beruhen muss und für die man nicht das gesamte vorhergehende Unterrichtsgespräch aufmerksam verfolgt haben muss“ (Krummheuer 2002, 50). Fragen, die partizipatives Lernen und tiefe Einsichten in der Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt ermöglichen, wirken hingegen wie „Türöffner“ (Lehner 2018, 139) zu einem großen Antwortspielraum. Dazu zählen Fragen nach Beispielen, Begründungen sowie Erfahrungen, Fragen, die eine konkrete anschlussfähige Bedeutung zu einem Inhalt erzeugen, Vorwissen von Schüler\*innen mit einbeziehen und vor der Antwort Pausen und Wartezeiten zulassen (vgl. de Boer 2016, 24ff.).

## 5 Lehren als Lerngelegenheit

In diesem Kapitel versuchen wir auf Grundlage der Analysen zu den drei Fallbeispielen situative Praktiken zu den ausgewählten Aspekten partizipativen Lernens darzustellen bzw. zu verdeutlichen, die aus unserer Sicht als fruchtbare Handlungsoption wahrgenommen werden können oder auch nicht. Ausgehend von Holzkamps (1990) These „Lehren als Lernbehinderung“ werden Überlegungen zu unserer Hypothese „Lehren als Lerngelegenheit“ abgeleitet.

Die Unterrichtssequenz unseres ersten Fallbeispiels ist eingebettet in eine plenare, „parallelisierte“ (Breidenstein 2014, 48), lehrerzentrierte Unterrichtsphase. Alle Beteiligten arbeiten zur selben Zeit am selben Mathematik-Beispiel. Auch wenn die Lehrerin durch Fragen den Ablauf steuert, positioniert sie sich inhaltlich als Teil der Lerngruppe, als Mitlernende und spricht in der fraglichen Sequenz mit zwei Schülerinnen, die als Sprachrohr der Gruppe dienen. Sie stellt wissenssuchende Fragen und geht mit Redebeiträgen dieser Schülerinnen wertschätzend um, indem sie diese ernst nimmt, weiterführt, aufgreift, an das Vorwissen und die Sinnlogiken (vgl. Paseka & Schrittemser 2018, 47) dieser Schülerinnen anschließt. Sie adressiert diese als ernst zu nehmende Gesprächspartnerinnen und vermeidet Bewertungen. Sie scheint sich und den beiden Schülerinnen Zeit zum Überlegen und Nachdenken zu geben, auch im Hinblick auf die Entwicklung von Begabungen ist „die Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Wissens- und Kenntnisstandes relevant“ (Weilguny et al. 2011, 68). Die Unterrichtssequenz des zweiten Fallbeispiels entstammt einer Arbeitsplanphase, in der die Schüler\*innen selbständig unterschiedliche Arbeitsaufträge bearbeiten. Die Schüler\*innen gehen immer wieder zum Tisch der Lehrerin und legen ihr ihre Arbeitsergebnisse zur Kontrolle vor. Während sie bei einigen Schüler\*innen nur mit der Paraphe die richtig gelösten Aufgaben im Arbeitsplan bestätigt, bespricht sie mit einzelnen Schüler\*innen das Arbeitsergebnis bzw. den -prozess – in manchen Fällen auch coram publico vor weiteren wartenden Schüler\*innen. Auch wenn sie unter Umständen durch bereits wartende Schüler\*innen unter Zeit-, Handlungs- und Erfolgsdruck steht (vgl. Breidenstein & Rademacher 2017, 279 und 283), nimmt sie sich mitunter Zeit für lerngegenstandsbezogene und wissenssuchende Fragen nach dem Lern- und Arbeitsprozess. Bei den Lehrerinnen der beiden Fallbeispiele wird eine für partizipatives und begabungsförderndes Lernen förderliche und notwendige Haltung sichtbar: „situatives Einfühlungsvermögen, eine fragend-forschende Grundhaltung und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Perspektive von Schülerinnen und Schülern“ (de Boer 2016, 26). Den an diesen Unterrichtsgesprächen beteiligten Schülerinnen bietet sich als Resonanz auf dieses unterrichtliche Handeln der Lehrerinnen die Möglichkeit, einen eng begrenzten

Augenblick lang außerhalb ihres Schülerjobs<sup>5</sup> zu agieren (vgl. Breidenstein 2006, 87ff.).

Es scheint, als wäre der Lehrer der Unterrichtssequenz des dritten Fallbeispiels vor allem auf die kontrollierende Abfrage von Wissen und eine zeitsparende zügige Vorgangsweise bedacht. Bewertungshandeln und die Sicherung des störungsfreien, reibungslosen, zügigen Ablaufs des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs stehen im Vordergrund (vgl. Bräu 2015, 132f.; de Boer 2015, 30ff.; Lehmann-Rommel 2015, 63ff.). Alle Schüler\*innen der Gruppe des Lehrers sind aufgefordert, zur Tafel zu kommen – auch jene, die möglicherweise die besprochenen Inhalte schon beherrschen und eigentlich ohne diese Wiederholung bereits an ihren Arbeitsplänen arbeiten könnten. In dieser Unterrichtssequenz dominiert als gängiges Handlungsmuster und vielfaches unterrichtstypisches Interaktionsmuster das kleinschrittige durch den Lehrer gelenkte Unterrichtsgespräch mit den Antwortprozess zielgerichtet steuernden vorauswissenden Lehrerfragen zu Kontrollzwecken. Da die Schüler\*innen auf Grund des kleinen Antwortspielraums an der inhaltlichen Entfaltung des Gesprächsthemas „Wiederholung geometrischer Formen und Formeln“ nicht beteiligt sind, übernehmen sie, Brandt (2015, 37f.) folgend, wenig inhaltliche Verantwortung. Für den Anspruch, auf eine Frage einen passenden Antwortbeitrag produzieren zu können, müssen sie den Gesprächsverlauf auch nicht (von Beginn an) verfolgen. Im konjunktiven Erfahrungsraum schulischen Unterrichts können sie davon ausgehen, dass für die Allgemeinheit wichtige Beiträge der Schüler\*innen von der Lehrperson wiederholt werden (vgl. Breidenstein 2006, 107), eine Annahme, die sich in diesem Fallbeispiel bestätigt. Der mutmaßlich pädagogische Anspruch des Lehrers, potentiell alle Schüler\*innen dieser Gruppe in die gruppenöffentliche Darstellung und Thematisierung von Wissen einzubinden und dadurch Lernprozesse zu initiieren ist nach Proske (2017, 34) „in mindestens doppelter Hinsicht mit Ungewissheit und Kontingenz verbunden und insofern riskant“. Lehrer\*innen bleiben mentale Lernprozesse der Schüler\*innen verborgen und routinierte Schüler\*innen können in der klassenöffentlichen Darstellung von Wissen „eben auch so reagieren, dass sie genau die Beiträge liefern, von denen sie annehmen, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer sie honorieren werden“ (ebd.).

5 Einen instrumentell-strategischen Umgang der Schüler\*innen mit Unterricht verdichtet Breidenstein (2006, 11) mit dem Bild des Schülerjobs: „Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt.“



## 6 Partizipatives Lernen im Spannungsfeld strukturbedingter Paradoxien

Auf der Suche nach situativen Praktiken in Unterrichtsgesprächen, die Aspekte partizipativen Lernens ermöglichen, können wir feststellen, dass es Lehrer\*innen mitunter gelingen kann, partizipative Lerngelegenheiten zu eröffnen. Nämlich meist dann, wenn ein Lerngegenstand zusammen mit Schüler\*innen „in gemeinsamer Überlegung, durch Formulierung von Fragen und Hypothesen, durch Artikulieren von Vermutungen und möglichen Erkenntnissen zunehmend in seiner Eigenstruktur erhellt wird“ (Schrittesser 2012, 48f.). Momente dieser vertieften bildenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, mit einem wirklichen Gespräch mit lehrerseitigen wissenssuchenden (Nach-)Fragen, mit dem Herausfordern ausführlicher Begründungen bzw. mit dem Aufgreifen und Weiterführen von Schülerantworten finden sich sowohl in lehrerzentrierten (vgl. dazu Kapitel 4.1) als auch in individualisierten (vgl. dazu Kapitel 4.2) Unterrichtsarrangements, in klassenöffentlichen (vgl. dazu Kapitel 4.1) ebenso wie in dyadischen sprachlichen Interaktionsformen (vgl. dazu Kapitel 4.2). In unseren Fallbeispielen zeigt sich auch, wie ein sich für partizipatives Lernen anbietendes Fenster nicht geöffnet (vgl. dazu Kapitel 4.3) bzw. wieder geschlossen und von gewohnten Mustern eines strukturtypischen Gesprächsverlaufs mit Belehrungen, Bewertungen und Anweisungen abgelöst bzw. durchbrochen wird. Die Verwicklung in strukturbedingte Paradoxien, die sich durch die Gleichzeitigkeit der antagonistischen Pole Heteronomie und Autonomie ergeben, veranlasst Lehrer\*innen laufend zwischen widersprüchlichen Rollen und Handlungsoptionen wie hierarchisch orientierten Bewertungen und gemeinsamem Lernen zu pendeln. Dies lässt sich u.a. in unserem zweiten Fallbeispiel beobachten, in dem die Lehrerin im Gespräch von Fragen zum Lern- und Arbeitsprozess der Schülerin zu Bewertungen und einer Anweisung übergeht: „Schlau, du bist echt schlau, super. Gut gemacht Madame. Kannst mir deinen Arbeitsplan bringen, dann“ (vgl. dazu Kapitel 4.2). Eine durchgängigere bzw. dauerhaftere Realisierung partizipativen Lernens, in dem Lehrer\*innen ihre Rolle als „Beurteiler\*in“ (vgl. Perkhofer-Czapek & Potzmann 2016, 89) zugunsten eines „primus inter pares im Sog der Sache und der Suche nach einer Problemlösung“ (Combe 2018, 96f.) ablegen, scheint nur unter grundlegend veränderten institutionellen und organisatorischen Bedingungen schulischen Unterrichts – wie Holzkamp bereits in den 1990er Jahren konstatiert – möglich zu sein. So erweisen sich auch wirkliche Gespräche, die durch Freiwilligkeit der Teilnahme, wechselseitige Anerkennung der Gesprächspartner\*innen und gemeinsame Suche nach einer Problemlösung charakterisiert sind, in der schulischen Praxis jedoch eher als Postulat (vgl. Lüders 2003, 179). Insgesamt sind unterrichtliche Gespräche vorrangig durch eine eigens für didaktische Zwecke entwickelte Schulsprache und institutionelle Zwangsrahmung geprägt. Auf

dieser Folie finden im Unterricht kaum lerngegenstandsbezogene dialogische, partizipative Gespräche zwischen den Akteuren statt, da inhaltliche Aushandlungen und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bzw. mit den -prozessen zugunsten von Bewertungshandeln, (lern-)organisatorischen Fragen, dem Aberledigen des Unterrichtspensums und der Sicherung des störungsfreien, zügigen Unterrichtsablaufs in den Hintergrund gedrängt werden (vgl. Bräu 2015, 132f.; de Boer 2015, 30ff., Lehmann-Rommel 2015, 63ff.; Breidenstein & Rademacher 2017, 145ff.).

Die in unseren Fallbeispielen sichtbar gewordenen Pendelbewegungen zwischen wirklichen Gesprächen und geschichtlich gewachsenen lehrerrollenkonformen Interaktionsroutinen wie Bestätigen oder Korrigieren der Schüleräußerungen ist eher schulischen Funktionslogiken und Normalitätsvorstellungen als pädagogischen, professionellen Kunstfehlern geschuldet (vgl. Prengel 2013, 65). Allerdings könne nach Helsper (2016, 53) ein reflexiver Umgang mit konstitutiv unaufhebaren pädagogischen Antinomien dazu beitragen, „dass ständig zugespitzte paradoxe Entgleisungen nicht der Regelfall pädagogischen Handelns sind, sondern als Ergebnis spezifischer Belastungen und deprofessionalisierender Rahmungen und Strukturierungen des pädagogischen Handelns begriffen werden müssen.“ Das Ausverhandeln von Hierarchien und ernst gemeinten Partizipationsansprüchen im Sinne eines Unterrichtsprinzips bietet eine Chance, sich grundsätzlich mit der Qualität pädagogischen Handelns auseinanderzusetzen und sich dessen strukturbedingter Einschränkungen bewusst zu machen. Qualitätsmerkmale partizipativer Prozesse auf dem Kontinuum von Teilsein, über Teilnahme bis Teilhabe an der gemeinsamen Sinnkonstruktion zum Gesprächsthema (vgl. de Boer 2015, 19) entsprechen den Qualitätsmerkmalen lernwirksamen Unterrichtens und somit denen von Begabungsförderung (vgl. Schrittmesser 2019b) und decken sich auch mit zentralen Bedingungen der Lern- und Leistungsmotivation nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985; 1993). Denn „die Motivation für qualitativ hochwertige Leistungen [ist] dann am höchsten, wenn Kontrollbedingungen minimiert und die Unterstützung der Autonomie optimiert wird“ (Deci & Ryan 1993, 235). Abschließend ist anzumerken, dass das Eröffnen von partizipativen Interaktionsräumen planvolles, routiniertes Vorgehen sowie störungsfreies Vorankommen im Unterricht bedroht und somit von Lehrer\*innen einen affirmativen Bezug zu Unsicherheit erfordert, der nach Gruschka (2018, 16) gehaltvolle Bildungsprozesse befördern könnte. In partizipativen Interaktionsräumen im Unterrichtsgespräch entwickeln Lehrer\*innen eine „Kompetenz des Nichtwissens“ (Beucke-Galm 2015, 118), eine damit korrespondierende Unsicherheit im Verlauf eines wirklichen Gesprächs wird zugelassen. Umgehen mit dieser Unsicherheit bedeutet, für diese Unsicherheit aufmerksam zu sein und Unvorhersehbares „nicht als störend, sondern als ‚normal‘ [Hervorhebung v. Verf.] oder als bereichernd zu erleben“ (ebd., 119).

## Literatur

- Beucke-Galm, M. (2015): Dialogische Gespräche. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 103-123.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2017): Grundsatzerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung. (Rundschreiben Nr. 25/2017) Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_25.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html) (Abrufdatum: 12.04.2018).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> (Abrufdatum: 12.04.2018).
- BVG – Bundesverfassungsgesetz (2011): Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern. (Bundesgesetzblatt Nr. 4/2011) Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007136> (Abrufdatum: 11.06.2018).
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bonanati, M. (2014): Lernentwicklungsgespräche – Gespräche über individuelle Lernprozesse? In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M., Haider, E.-M., Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS, 138-141.
- Bonanati, M. (2016): Partizipative Ordnungen in schulischen Lernentwicklungsgesprächen. In: M. Bonanati, C. Knapp (Hrsg.): Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 29-46.
- Brandt, B. (2015): Partizipation in Unterrichtsgesprächen. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 37-60.
- Brau, K. (2015): Schüler-Lehrer-Gespräche: Lernberatung. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 124-142.
- Breidenstein, G. (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske + Budrich, 11-27.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein G. (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, 17, Wiesbaden: Springer VS, 35-50.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Brühwiler, C. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster und New York: Waxmann.
- Combe, A. (2018): Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider &

- A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 81-102.
- Copei, F. (1966): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- De Boer, H. (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 17-36.
- De Boer, H. (2016): Kollektive Denkprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: M. Bonanati, C. Knapp (Hrsg.): Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 14-28.
- De Boer, H. & Bonanati, M. (2015): Einleitung: Gespräche über Lernen-Lernen im Gespräch. In: H. De Boer & M. Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 7-13.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Basic Books.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 223-238.
- Fraundorfer, A. (2019): Begabung und ‚Begabte‘: Unumstößliche Realität oder soziales Konstrukt? In: I. Schritterer (Hrsg.): Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-42.
- Griebler, U. & Griebler, R. (2012): Kollektive Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und ihre Zusammenhänge mit unterrichtsbezogenen Faktoren. Ergebnisse einer Wiener Validierungsstudie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59. Jg., 191-202.
- Gruschka, A. (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: A. Paseka & M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 15-29.
- Haug, F. (2013): Lernen lehren und Lehren lernen. Forum Kritische Psychologie 57, 34-62. Online unter: [http://www.kritische-psychologie.de/files/FKP\\_57\\_Frigga\\_Haug.pdf](http://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_57_Frigga_Haug.pdf) (Abrufdatum: 12.04.2018).
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Helsper, W. & Lingkost, A. (2002): Schülerpartizipation in den Antinomien der modernisierten Schulkultur. In: B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Reihe: Politik und Bildung. Band 27. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 132-156.
- Helsper, W. (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 50-62.
- Hollstein, O.; Meseth W. & Proske M. (2016): „Was ist (Schul)Unterricht?“ In: T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.): Was ist Unterricht. Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, 43-75.
- Holzkamp, K. (1990). Lehren als Lernbehinderung. Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, »Erziehung und Lernen im Widerspruch«, am 03.11.1990 in Kassel. In: Forum Kritische Psychologie, 27, 5-22. Online unter: [http://www.kritische-psychologie.de/files/FKP\\_27\\_Klaus\\_Holzkamp\\_1.pdf](http://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_27_Klaus_Holzkamp_1.pdf) (Abrufdatum: 12.04.2018).
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1994): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in die Hauptanliegen des Buches. Vortrag im Rahmen des Potsdamer Kolloquiums zur Lern- und Lehrforschung am 23. Februar 1994. In: Forum Kritische Psychologie, 36, 113-131. Online: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/holzkampLernen.pdf> (Abrufdatum: 12.04.2018).

- Holzcamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema >Lernen<. In: R. Arnold (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Schneider-Verlag. Hohengehren, 29-38. Online unter: [https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/ex.auszug.holzcamp%20\(1\).pdf](https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/ex.auszug.holzcamp%20(1).pdf) (Abrufdatum: 12.04.2018).
- Hugener, I.; Pauli, C. & Reusser, K. (2007): Inszenierungsmuster, kognitive Aktivierung und Leistung im Mathematikunterricht. Analysen aus der schweizerisch-deutschen Videostudie. In: D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Böggeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.): *Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen*. Münster: Waxmann, 109-121.
- KRK – UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Online unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> (Abrufdatum: 11.06.2018).
- Krummheuer, G. (2002): Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags. Entwickelt in interpretativen Studien zu mathematischem Grundschulunterricht. In: G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 41-59.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehmann-Rommel, R. (2015): Unterrichtsgespräche aus semiotisch-pragmatischer Perspektive. In: H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, 61-82.
- Lehner, M. (2018): *Erklären und verstehen. Eine kleine Didaktik der Vermittlung*. Bern: Haupt Verlag.
- Lüders, M. (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtsprache*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Naujok, N. (2002): Formen von Schüler Kooperation aus der Perspektive interpretativer Unterrichtsforschung. In: G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 61-79.
- Naujok, N. (2010): Interpretative Unterrichtsforschung in der Grundschule. In: F. Heinzel & A. Panagiotopoulou (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Hohengehren: Schneider Verlag, 16-28.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. 2. Aufl. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 45-72.
- Paseka, A. & Schrittemser, I. (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 31-52.
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016): *Begleiten, Beraten, Coachen – Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung und Ambivalenz*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Prose, M. (2017): Unterricht als kommunikative Ordnung – Eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): *Forschungsperspektiven 9*. Münster und Wien: LIT, 27-49.
- Rabenstein, K. (2010): Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 25-42.

- Reichertz, J. (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Wiesbaden: Springer VS, 19-35.
- Schelle, C. (2003): Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-11681.
- Schrittesser, I. (2012): Lernen pädagogisch gewendet. Annäherungsversuche mit Nebenwirkungen. In: I. Schrittesser, A. Fraundorfer & M. Krainz-Dürr (Hrsg.): Innovative Learning Environments – Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen. Wien: facultas.wuv, 25-57.
- Schrittesser, I. (2019a): Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität Einleitende Überlegungen zum vorliegenden Band. In: I. Schrittesser (Hrsg.): Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-27.
- Schrittesser, I. (2019b): Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung: Von der Begabungsförderung zu den fruchtbaren Momenten des Lernens. In: I. Schrittesser (Hrsg.): Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-68.
- SchUG – Schulunterrichtsgesetz der Republik Österreich (1986): Bundesgesetzblatt Nr. 11/1986. Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12121788> (Abrufdatum: 12.04.2018).
- Stowasser, J. M.; Petschenig, M. & Skutsch, F. (Hrsg.) (1997): Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. Wien: öbv&hpt Verlagsgesellschaft.
- Sturm, T. (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Video Interpretation. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. 2. Aufl. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen u.a: Verlag Barbara Budrich, 153-206.
- Wagner-Willi, M. (2007): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 125-145.
- Winklhofer, U. (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge, Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 57-70.
- Weilguny, W.; Resch, C.; Samhaber, E. & Hartel, B. (2011): Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung. Österreichisches Zentrum für Begabungsförderung.

*Linda Huber, Bernhard Schratzberger und  
Sven Sebastian Grundmann*

## **Begabungen und ihre Förderung: zwischen konstruierten Realitäten und der Performanz realer Konstrukte**

Leitbilder sind trügerisch. Auch wenn wir institutionelle Orientierungsrahmen und Leitbilder, wie sie intern und extern von Organisationen kommuniziert werden kennen, heißt dies nicht, dass wir ihre impliziten Folgen und Nebenwirkungen auch erkennen. Vielmehr sind Zielvorhaben und gelebte Schulpraxis nicht immer identisch, weil Konstrukte wie „Begabung“ und „Begabungsförderung“ Spielraum für die institutionelle und praktische Ausgestaltung geben. Dies gilt gerade für einen Begriff wie Begabung, der als Leitbild niemals nur eine Matrize für zukünftige Realitäten vorgibt, sondern der in seiner kontextspezifischen Performanz selbst Realitäten generiert.

Ausgangspunkt dieses Artikels ist die Fragestellung, inwieweit narrative Leitbilder den ihnen inhärenten Ansprüchen gerecht werden. Konkret gehen wir dem institutionellen Leitbild der „inklusiven Begabungsförderung“ nach und versuchen, die Vorstellungen der beteiligten Akteur\*innen zu rekonstruieren. Weiters ergünden wir die Performanz dieser Vorstellungen, indem wir erörtern, wie diese das soziale Handeln beeinflussen und welche intendierten und nicht intendierten Konsequenzen sich daraus ergeben. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass sowohl die Vorstellungen des Kollegiums, aber auch der Schulleitung und der Schüler\*innen maßgeblich die Schul- und Lernkultur beeinflussen (vgl. Schritteser u.a. 2011).

Untersucht wurde eine Schule mit dem Schwerpunkt der Begabungsförderung im musisch-künstlerischen Bereich. Grundlage dieser illustrativen Fall-Studie sind narrative Interviews, die mit der Schulleitung, Lehrer\*innen und Schüler\*innen geführt wurden. Die Daten wurden mittels halb-strukturierter Einzelinterviews mit dem Schulleiter und vier Lehrer\*innen, sowie Gruppeninterviews mit acht Schüler\*innen erhoben. Dialektische Färbungen wurden in den Transkripten in Standarddeutsch übersetzt. Mittels dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack 2011) wurde unter anderem analysiert, welche Motivgründe für den musischen Begabungsschwerpunkt an dieser Schule von den beteiligten Akteur\*innen in den Interviews artikuliert werden und welche Auffassungen von Begabung diesen Willensbekundungen zugrunde liegen.

## 1 Das Konstrukt der Begabung als Leitbild schulischer Förderung

Die untersuchte Schule bietet laut Homepage Schwerpunkte im musisch-kreativen Bereich, im naturwissenschaftlichen Bereich und in der „Begabtenförderung“ an, wenngleich im Schulprofil nur auf den musisch-kreativen Schwerpunkt Bezug genommen wird. Neben der Persönlichkeitsbildung hat sich die Schule die Bildungsziele gesetzt, ihre Schüler\*innen in der Entfaltung ihrer individuellen Talente, ihrer Interessen und ihrer Kreativität zu fördern und die Entwicklung der Sozialkompetenz anzuregen. Dies ist durchaus im Sinne der institutionellen Vorgaben:

„Das Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung ist die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und die Umsetzung individueller Potenziale und Interessen in konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person.“ (BMB-10.060/0099-I/8/2016)

Die Begriffe „Begabungs-“ und „Begabtenförderung“ werden in den Interviews synonym verwendet und beziehen sich auf die gezielte Förderung von selbst- und fremdzugeschriebenen Potentialen.

Begabungsförderung wird vom Lehrkörper und der Schulleitung jedoch keineswegs als Leistungsdruck verstanden, was zunächst trotz Eignungstests als Voraussetzung für die besondere Unterstützung im musisch-kreativen Bereich auf einen inklusiven Begabungsbegriff im Sinne einer breiten Interessensförderung und Förderung von Potentialen schließen lässt. So betont der Schulleiter, dass die geringe Größe der Schule eine individuelle Förderung der Schüler\*innen ermögliche. Mit Betonung auf die musisch-kreativen Fächer versteht er Begabungsförderung als die individuelle Förderung der Schüler\*innen: „[...] grundsätzlich soll jede Schülerin und jeder Schüler gefördert werden in seinen Stärken, als auch geholfen werden in seinen Schwächen natürlich“ (Interview SL, Z. 68-70).

Eine interviewte Lehrperson sieht in der Begabungsförderung ebenfalls die individuelle Förderung der Stärken:

„Jeder hat bekanntermaßen so seine Stärken und natürlich auch, sag ich einmal, Schwächen, also Dinge, die man nicht so gut kann und wenn ich jetzt sage ‚Begabungsförderung‘, wäre das dort anzusetzen wo, also etwas was ich [...] vielleicht schon ein bisschen kann oder wo man merkt, dass ist etwas, was ihn interessiert, wo er Energie investieren möchte und kann und dann da ansetzen und sagen: ‚Da schaut man einmal, wo wir dich hinbringen können‘.“ (Interview L3, Z. 475-490)

Eine Kollegin stimmt diesem Verständnis zu und sieht ihre Aufgabe darin, den Begabungen Raum zu geben (Interview L4, Z. 480-481). Viele Kollegen\*innen schließen sich der Einschätzung der Schulleitung an und betonen in diesem Zusammenhang die geringe Größe der Schule, die es ermöglicht, individuell auf die Schüler\*innen einzugehen.



Als ein praktisches Beispiel für Begabungsförderung wird von den Schüler\*innen ein Lehrer genannt, der die Schüler\*innen dabei unterstützt individuelle Lernpläne zu erstellen, um die Lernzeiten bestmöglich einzuteilen und Lernblockaden zu lösen:

„Unser [...] Lehrer, der macht das so [...] du kannst zu ihm, also du druckst deinen Stundenplan aus und gibst ihm den und er schreibt da ein, wann die Zeiten wären, wo du lernen solltest [...] und er arbeitet das mit aus, zum Beispiel sag ich, ich hab in Mathe ein Problem, ich habe in Mathe einen Fünfer, ich [...] weiß nicht wann ich lernen soll, ich finde keine Zeit dafür [...] dann arbeitet er das aus, wann es am essentiellsten für dich ist, wann du lernen solltest und so.“ (Interview S/S, Sw5, Z. 1651-1660)

Der genannte Lehrer begründet sein Engagement mit persönlichen Motiven. Als er selbst ein Schüler gewesen ist wurde er von einem Lehrer unterstützt, das Lernen zu lernen und diese Fertigkeit möchte er nun auch an seine Schüler\*innen weitergeben, in der Hoffnung, dass diese es dann wieder an andere weitergeben (Interview L1, Z. 318-322). Dabei betont er, wie wichtig es ist auf die individuellen Lernprobleme der Schüler\*innen einzugehen, ihre Begabungen zu erkennen und ihnen eine Struktur zu geben.

Eine andere Lehrerin versucht die persönlichen Meinungen der Schüler\*innen in ihren Unterricht miteinzubeziehen, weil sie gemerkt habe, dass dieser Ansatz von den Schüler\*innen mit großem Interesse aufgenommen werde. Auf diese Weise möchte sie besonders gute Schüler\*innen fördern, und denkt, dass auch schwächere Schüler\*innen durch die Interaktion und durch das Zuhören profitieren (vgl. Interview L2, Z. 255-267).

Trotz der deklarierten Bestrebungen um eine möglichst inklusive Förderung aller Formen von Begabungen weisen die erhobenen Daten auf ein eingeschränktes Verständnis von Begabungen hin, das sich auf das musisch-kreative Potential kapriziert, dessen Förderung im Vordergrund steht. Das intuitive Begabungsverständnis von Schulleitung, Lehrkörper und Schülerschaft zeigt in den Interviews große Übereinstimmungen mit der wissenschaftlichen Definition von musikalischen Begabungen nach Gembris (2010):

„Musikalische Begabung ist das jedem Menschen in unterschiedlichem Maße angeborene, durch die Umwelt beeinflusste und durch Übung zu entwickelnde Potenzial, Musik emotional zu erleben, geistig zu verstehen und durch Singen, Spielen, Komponieren, Improvisieren schaffen zu können. Musikalische Begabung zeigt sich in universellen und kulturspezifischen musikalischen Fähigkeiten (z.B. Hörfähigkeiten, Singen, Ausdrucksfähigkeiten auf einem Instrument etc.) und in co-musikalischen Eigenschaften (z.B. Bedürfnis nach Musik, intrinsischer Motivation, Gestaltungswillen.“ (Gembris 2010, 50-51)

Dieses Verständnis des Konstrukts Begabung bleibt an der untersuchten Schule jedoch weitgehend unhinterfragt im Sinne von Mary Sapon-Shevin (1994): „[...] in many classrooms, there is little discussion [...] about how children are selected” (Sapon-Shevin 1994, 8). Somit wird aus einer kontingenten Definition von Begabung eine nicht hinterfragte objektive Kategorie – „an objectifiably identifiable category“ (Sapon-Shevin 1994, 121).

Bei den Motiven diese Schule zu besuchen bzw. dort zu arbeiten tritt das intuitive Verständnis musischer Begabungen besonders hervor und wird mit den verschiedenen musisch-kreativen Angeboten in Verbindung gebracht, während Begabungen in anderen Bereichen weder von den Lehrer\*innen, noch von den Schüler\*innen oder dem Schulleiter als solche definiert beziehungsweise genannt werden. Ein Großteil der Schüler\*innen geht an diese Schule, weil sie dort ihre Stärken und ihre Kreativität gefördert sehen („[...] wie kreativ die Schule ist [...]“, Interview S/S, Sm2, Z. 114-116). Mehrere Schüler\*innen beziehen sich dabei explizit auf bestimmte musisch-kreative Unterrichtsangebote „weil [...] ich wollte immer etwas mit Musik machen [...] aber die anderen [Schulen] waren alle nicht so cool wie diese Schule [...]“ (Interview S/S Sm2, Z. 92-102; vgl. auch Interview S/S, Sw1, Z. 15-20; Interview S/S, Sm1, Z. 64-70; Interview S/S, Sw3, Z. 155-159). Angesprochen auf begabungsfördernde Maßnahmen erzählen die Schüler\*innen ausführlich von zahlreichen Initiativen und Projekten, die sich jedoch fast ausschließlich auf die musischen Fächer beziehen.

## **2 Die Performanz des Konstrukts der Begabungsförderung: Spannung zwischen inklusiver Heterogenität und exklusiver Ausbildung**

Der Begabungsbegriff ist sozial konstruiert und unterliegt einem ständigen Wandel; er ist ideologisch und kulturell vorbelastet und hängt von subjektiven/ästhetischen Wertvorstellungen, gesellschaftlichen Interessen und wissenschaftlichen Paradigmen ab (vgl. Gembiris 2010, 50f.). Wie auch in anderen Artikeln in diesem Band deutlich wird, gibt es in der Forschungsliteratur kein einheitliches bzw. verbindliches Konzept von Begabung. Obwohl Begabung eine sozial konstruierte Realität ist, so bedeutet dies nicht, dass die mit diesem Begriff korrespondierende Begabungsförderung keine realen Effekte auf gesellschaftliche Prozesse und Beziehungen ausstrahlen würde. Im Gegenteil, der Begabungsbegriff bietet eine Schablone, um institutionelles Handeln in der Organisation Schule zu normieren, zu steuern und zu legitimieren und so die Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Strukturen abzusichern. Dies gilt insbesondere für den an der untersuchten

Schule verbreiteten intuitiven Begabungsbegriff, der an lebensweltlichen Erfahrungen anknüpft und den Bewertungsmaßstab von Begabung begründet.

Obwohl auf der Homepage der Schule drei Schwerpunkte genannt werden, Musisch-kreativ, Naturwissenschaften und Begabten-Förderung, bezieht sich der Begabungsbegriff fast ausschließlich auf den musischen Bereich. Dieses Verständnis von Begabung ähnelt jenem, welches im wissenschaftlichen Diskurs Begabung als „individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen“ (Heller 2000, S. 41) bezeichnet. Den theoretischen Forschungshintergrund dafür bilden dynamische Begabungsmodelle (Mönks 1992; Gagné 1995; Heller 2000; Fischer 2015; Perleth 2016), die Potentiale in unterschiedlichen Bereichen definieren, wie zum Beispiel verbale und numerische Fähigkeiten, musisch-künstlerische und senso-motorische, aber auch sozial-emotionale Begabungen und Kreativität (Mönks 1992; Heller 2001; Fischer 2015). Während der musisch-kreative Bereich an der untersuchten Schule weiter in verschiedene Sparten gegliedert wird, die jeweils eigenständig und ausführlich beschrieben werden, ist im kurzen Text zum Schwerpunkt der Naturwissenschaften nur von einem musisch-kreativen Umfeld die Rede. Als Ziele werden hier lediglich eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung sowie das Erreichen der Hochschulreife angegeben. Dass die Förderung etwa naturwissenschaftlicher Talente im Schulalltag nicht im Vordergrund steht, wird auch dadurch deutlich, dass ein Freifach „Naturwissenschaften“ zwar angeboten wird, aber in den letzten Jahren nicht zustande gekommen ist (Interview L4, Z. 713-714). Selbst wenn Begabungen in nicht-musischen Fächern erkannt werden, unterbleiben diesbezügliche Fördermaßnahmen:

„Auch wenn wir teilweise [...] ein paar gute Schüler hätten, die bei so Sprachwettbewerben mitmachen könnten, machen wir das fast nie, weil sie einfach so viel unterwegs sind [...] durch verschiedene Auftritte, dass wir einfach froh sind, wenn wir sie im Unterricht haben und wir uns dann eher auf den Kernunterricht konzentrieren, mehr oder weniger.“ (Interview L2, Z.159-165)

Die Verengung des Begabungsbegriffs auf musische Begabungen wird von den Lehrer\*innen der „nicht-musischen“ Fächer bestätigt, indem sie ihre Aufgabe in erster Linie darin definieren, unterstützend tätig zu sein und den musischen Begabungen nicht im Weg zu stehen. Ihren Beitrag zur Begabungsförderung betrachten sie darin, ihren Unterricht flexibel zu gestalten und (z.B. zeitlich) anzupassen (Interview L3, Z. 443-454). Aus Rücksicht auf die musischen Fächer wird hier manchmal bewusst auf zusätzliche Aktivitäten verzichtet:

„Es ist einfach ein bisschen eine Herausforderung an der Schule, weil einfach sehr viele dann, einzelne Schüler, dann wieder abwesend sind [...] also man hat [...] doch wenig Raum, dass man jetzt noch irgendwie spezielle Projekte macht, weil sehr viele Projekte im kreativen Bereich passieren.“ (Interview L2, Z.405-418)

Die Förderung der musischen Fächer scheint auf Kosten der anderen Fächer zu gehen. So berichten Lehrer\*innen, dass es nicht unüblich sei, dass Lehrer\*innen Fächer unterrichten, die sie nicht studiert hätten und in der Oberstufe eigentlich gar nicht unterrichten dürften (Interview L4, Z.42-43). Die Schüler\*innen bestätigen diese Aussagen des Lehrkörpers indem sie die Unterordnung anderer Fächer und den musisch-kreativen Bereich thematisieren und damit weitere Indizien für eine mögliche Vernachlässigung anderer Begabungskategorien geben.

„Mathematik, Deutsch, Englisch, Biologie, [...] die werden dann [während der Projektphasen] entweder nur in Restklassen zusammengesetzt [...] und dann wird sozusagen die ganze Schule in den Dienst dieser Sache gestellt.“ (Interview L1, Z.157-162)

Auch der Schulleiter bezieht die Begabungsförderung ausschließlich auf den künstlerischen Bereich und betrachtet diese Form der Begabungsförderung als eine gemeinsame Aufgabe, bei der das gesamte Kollegium in einem Boot sitze (Interview SL, Z. 108).

Die Lehrer\*innen der „nicht-musischen“ Fächer sehen ihre Aufgabe in erster Linie darin, „unterstützend“ tätig zu sein, den musischen Begabungen nicht im Weg zu stehen und ihren Unterricht flexibel zu gestalten und (z.B. zeitlich) anzupassen. „[...] aber sonst ist man, würde ich sagen, eher indirekt involviert, nämlich dadurch, dass man einfach seinen Unterricht darauf, auf diese [...] Situation dann abstimmt und einfach sagt ‚okay, die sind jetzt alle unterwegs und das ist so‘“ (Interview L3, Z. 443-454). Mithin wird der Vorrang für die musischen Fächer, denen sich alle anderen Disziplinen unterordnen, von der Schulleitung goutiert. Mögliche Defizite, die sich aus dem Vorrang auf den musischen Bereich ergeben, bleiben von den befragten Akteur\*innen unreflektiert.

Aus diesem unhinterfragten normativen Anspruch resultieren ein selbstverständlicher Orientierungsrahmen sowie Exklusionseffekte, die keinem der Akteur\*innen wirklich bewusst sind und die Diversität, aber auch deren Wahrnehmung, einschränken. An der Schule werden vielfältige, differenzierende und individualisierende Maßnahmen gesetzt, wie zum Beispiel Enrichmentangebote (extra-curriculare Angebote oder eine Vielzahl an Freifächern bzw. unverbindliche Übungen), flexible Gruppierungen bzw. individualisierte Stundenpläne und unterschiedliche Lernsettings für den musisch-kreativen Bereich. Dabei wird auch die Selbststeuerung von Lernprozessen im Rahmen von individueller Lernbetreuung und bei Projektarbeiten angeregt. Beratungstätigkeiten finden im Sinne von individueller Hilfestellung bei Lernschwächen bzw. zur Umsetzung von Projekten statt. Das Enrichmentangebot an der Schule wird dabei von den jeweiligen Interessen und Expertisen der Lehrer\*innen bestimmt. Weitere Diversitätskriterien und Interessensgebiete in z.B. naturwissenschaftlichen Fächern werden dabei vernachlässigt. Der Begabungsbegriff der Akteur\*innen an der untersuchten Schule ist von persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen geprägt, im Sinne einer „eklektizistische[n]

Zusammenstellung von Variablen“ (Perleth 2010, 4). Die Schüler\*innen werden auf der Grundlage dieses intuitiven Begabungsbegriffs selektiert – ihr Verständnis von Begabung ist dem ihrer Lehrer\*innen sehr ähnlich. Das kann zu Exklusions- und Diskriminierungseffekten führen, wie auch Viktor Müller-Oppliger in Bezug auf Begabungen und die Diversität ihrer Entfaltungen zu bedenken gibt:

„So verfügen die Schüler/innen einer Klasse in bestimmten Wissensbereichen nach bildungsnahem resp. bildungsfernem Erziehungshintergrund über herkunftsbedingt unterschiedliche Vorwissen und Präkonzepte. Sie unterscheiden sich ferner darin, wie viele Informationen sie in welcher Zeit aufzunehmen, zu verarbeiten und abzuspeichern vermögen und wie effizient sie neue Informationen in ihr bisheriges Wissen integrieren können. Zusätzlich lassen unterschiedliches Antriebsverhalten, Motivation oder (Miss-)Erfolgs Erfahrungen sowie weitere motivationsbedingende Faktoren wie etwa Prüfungsangst die Lernenden unterschiedlich agieren. Und schließlich sind auch Unterschiede auszumachen in den Lernstrategien und Verfahrensweisen der Problembearbeitung, die den Lernenden zur Verfügung stehen sowie in deren metakognitiven Fähigkeiten, ihr eigenes Lernen und Handeln zu reflektieren.“ (Müller-Oppliger, 2011a, 77)

Besonders kritisch ist in diesem Zusammenhang das Auswahlverfahren. In einigen musischen Fächern wird vor der Aufnahme ein „Eignungstest“ (Interview L1, Z. 183) durchgeführt. Dies wird jedoch nicht als Test im Sinn von „[...] bestehen oder nicht bestehen“ (Interview L1, Z. 189-190) gesehen, „[...] sondern es wird einfach geschaut ob irgendwelche [...] Voraussetzungen gegeben sind, die hinderlich sind [...]“ (Interview L1, Z. 190-191). Ein anderer Lehrer gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken:

„Wenn ich [...] nicht so musisch kreativ interessiert bin dann weiß ich nicht, ob das so die ideale Schule ist, so für naturwissenschaftliche [...] Interessen ist es natürlich nicht so gut, es ist schon das Kreative im Vordergrund.“ (Interview L2, Z. 591-597)

Die Selektion der Schüler\*innen erfolgt nach einem weitgehend unhinterfragten Standard. Tatsächlich spielen klassische Diversitätskriterien (wie z.B. sozio-kultureller Hintergrund, Muttersprache oder eventuelle Beeinträchtigungen) in den Interviews eine untergeordnete Rolle. Diversität wird vielmehr als Unterschied zwischen internen (in Unterkünften der Schule untergebrachten) und externen (bei ihren Eltern wohnenden) Schüler\*innen verstanden, oder auf unterschiedliche kreative Begabungen bezogen. Dieser schulinterne Konsens führt dazu, dass die Förderungen an der Schule einer homogenen Begabungsgruppe zuteilwerden und die subjektiv wahrgenommene Vielfalt den Blick auf eine Diversität in ihrer Gänze verstellt (vgl. Yalom 2001, 261).

Obwohl die Interviews seitens des Lehrpersonals zunächst das Streben nach einem inklusiven Bildungsideal zeigen, offenbart sich bei genauerer Analyse ein anderes Bild. Begabungsförderung an der untersuchten Schule wird eben gerade nicht

egalitär als eine Förderung aller Kinder begriffen, bei der durch das gemeinsame Musizieren soziale und kognitive Fähigkeiten über alle Diversitätskriterien und -niveaus hinweg gefördert werden sollen, sondern es wird als Förderung einer mehr oder weniger exklusiven Schüler\*innengruppe verstanden. Der stillschweigend akzeptierte Begabungsbegriff an der untersuchten Schule resultiert, wie bereits angeführt, in einer Homogenität der Schüler\*innenschaft. Wird Begabung als erhöhte Fähigkeit zu Leistungen in gewissen Bereichen, in diesem Fall im musikalisch-kreativen Spektrum, begriffen, so zielt Begabungsförderung nur auf eine kleine Gruppe von Schüler\*innen ab. Die musisch-kreative Ausrichtung ist, ohne dass sich die Akteur\*innen dessen bewusst zu sein scheinen, zudem zutiefst kulturabhängig und bleibt auf ein spezifisches kulturelles Umfeld eingeschränkt. Nach Tan (2006, 5) bildet das kulturelle Umfeld den Rahmen, durch den Begabung überhaupt erst sichtbar wird. Es ist deshalb zu hinterfragen, inwieweit Dursum Tans (auf Deutschland bezogene) Einschätzung auch auf diese Schule zutrifft:

„So werden Jugendliche mit türkischem Hintergrund, wenn sie gerne singen oder ein Musikinstrument (teilweise virtuos) spielen, daraus kaum einen Anerkennungszuwachs oder Prestigegewinn erlangen können: nicht in der Schule, nicht in der Musikszene, nicht in altershomogenen Jugendgruppen [...] Begabungen und die Förderung dieser orientieren sich am gesellschaftlichen Nachfragewert. Jemand, der seine musikalische Hochbegabung mit „Ud“ (Laute) Saz (asiatisches Saiteninstrument) oder Keman (Balkangeige) zur Geltung bringt, wird wohl im westeuropäischen Kontext kaum als begabt erkannt und gefördert werden. Hingegen wird derjenige, der seine Begabung mit Klavier oder Gitarre zum Ausdruck bringt, sehr wahrscheinlich nicht nur viele Möglichkeiten haben, sich weiterzuentwickeln, sondern auch immer ein interessiertes und förderndes Publikum vorfinden.“ (Tan 2006, 4)

Der Begabungsbegriff der Akteur\*innen an der untersuchten Schule ist – so wie in dem von Tan vorgestellten Fall in Deutschland – von persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen geprägt. Somit ist es nicht sonderlich überraschend, dass sich die Wahrnehmung und das Verhalten der Schüler\*innen und die normativen Erwartungshaltungen der Lehrer\*innen bzw. der Schulleitung ähneln (vgl. Müller-Oppliger 2011a, 78). Die Konvergenz des Habitus zwischen dem Lehrkörper und der Schülerschaft kommt unter anderem in den sozialen Beziehungen zum Ausdruck, die an der untersuchten Schule als freundschaftlich beschrieben werden: „Das ist eben an der Schule sehr mit den kreativen Lehrern [...] Das taugt mir so [...], fast schon Freundschaften“ (Interview S/S, Sm2, Z. 425-428, Sm2), „Und es sind auch nicht so viele Schüler, deswegen hat jeder Lehrer eigentlich für sie [die Schüler\*innen] sehr viel Zeit“ (Interview S/S, Sw1, Z. 434-435). Das familiär-freundschaftliche Verhältnis wird auch von einer Lehrerin bestätigt: „Das Besondere an dieser Schule ist, glaube ich, in erster Linie einmal, dass es jetzt eine sehr kleine Schule ist, also relativ familiär“ (Interview L2, Z. 29-31). „[...] sie [die

Schüler\*innen] sind sehr tolerant, in vielen Bereichen, also auch gegenseitig, und sehr kreativ“ (Interview L2, Z. 362-366). Ein anderer Lehrer ergänzt:

„Das Besondere ist die familiäre Atmosphäre, die wir haben, sowohl zwischen Lehrern und Schülern, aber auch im Kollegium selbst, dadurch dass wir so klein sind; es ist sehr familiär, was sehr, sehr angenehm ist und ich kenne halt wirklich jeden Schüler weil ich alle [Unterrichtsgegenstand] Stunden habe. Und der Schwerpunkt an sich ist natürlich auch ganz, ganz besonders, dieses Kreative.“ (Interview L3, Z. 57-65)

„Also was mir wirklich extrem auffällt ist, dass die Lehrer-Schüler Beziehung weniger wie die von Hund und Katz ist [...] also bei uns würde wahrscheinlich niemand sagen, dass der Lehrer der natürliche Feind des Schülers ist [...] wir haben wirklich eine sehr, sehr gute Beziehung zu den Schülern [...] und die Schüler wissen das, glaube ich, auch zu schätzen.“ (Interview L3, Z. 556-573)

Obwohl der Begriff der Begabung an der untersuchten Schule nicht explizit selektiv ausgelegt wird, geben die Interviews dennoch einige Hinweise, dass sich hier im Rahmen der institutionalisierten Begabungsförderung ein bestimmtes sozio-kulturelles Milieu reproduziert. Tatsächlich kommen zirka die Hälfte der Schüler\*innen aus der näheren Umgebung und wohnen zuhause, die anderen Schüler\*innen besuchen ein Internat. Dem Schulleiter sind „Außenwahrnehmung“ (Interview SL, Z. 174) und Öffentlichkeitsarbeit sehr wichtig. Die Ausrichtung der Schule und ihre Marketing-Aktivitäten zielen darauf, „kreative Querköpfe“ (Interview L4, Z. 251) zu gewinnen. Musisch-kreative Projekte dienen (auch) der Werbung für die Schule. Der Schulleiter berichtet von Eltern von „weiter weg“ (Interview SL, Z. 181), die ihm sagen, „[...] wenn ich das gewusst hätte, dass es Ihre Schule gibt dann hätt ich ja mein Kind schon längst dahin geschickt“ (Interview SL, Z. 182-184). Dieser Fokus gibt einen Hinweis auf eine milieuspezifische Selektion, da zu erwarten ist, dass diese Maßnahmen nur bestimmte gesellschaftliche Gruppen erreichen.

Für die These einer Reproduktion sozialer Milieus spricht auch die Tatsache, dass der Schulleiter einst selbst ein Schüler dieser Schule war und in der näheren Umgebung der Schule aufwuchs. Seine Schulerfahrungen beschreibt er als sehr positiv: „[...] ich hab‘ vielleicht die schöne Situation dass ich selbst Schüler war an dieser Schule und kenne natürlich die Schule sehr genau [...]“ (Interview SL, Z. 4-5). Die Schule hatte schon in seiner Zeit als Schüler einen musisch-kreativen Schwerpunkt, den er „sehr genossen“ (Interview SL, Z. 6) hat.

Bereits Pierre Bourdieu's Untersuchungen zeigten den Zusammenhang zwischen sozialem Status und sozialer Herkunft. Sozio-kulturelle Milieus sind von Werten und Normen definiert, die sich in einem sich selbst reproduzierenden Habitus manifestieren (vgl. Bourdieu 1987).

Abschließend kann gesagt werden, dass verschiedene Faktoren dazu führen, dass die Diversität an der Schule eingeschränkt ist: Zum einen die Selektion durch das Aufnahmeverfahren hinsichtlich einer bestimmten, kulturell geprägten Definition von musischer Eignung (jedoch nicht von einem elitären Begriff der Hochbegabung ausgehend); zum anderen der Fokus auf eine bestimmte homogene Schüler\*innenpopulation. In diesem Zusammenhang weisen Untersuchungen, wie z.B. die PISA-Studie, darauf hin, dass die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Österreich noch stärker ausgeprägt ist als in vergleichbaren Ländern:

„Es gibt zwar in allen Ländern einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den Leistungen der Jugendlichen, das Ausmaß des Zusammenhangs variiert jedoch sehr. In Österreich hat der sozioökonomische Status einen relativ großen Einfluss auf das Kompetenzniveau der Jugendlichen – diese Tatsache ist seit PISA 2000 quasi unverändert.“ (Suchań & Breit 2016, 104)

### 3 Fazit

Die Begabungsförderung an der untersuchten Schule lässt sich als konstruierte Realität beschreiben, die an dem intuitiven Begabungsverständnis der Schulleitung, des Lehrkörpers und auch der Schüler\*innen anknüpft. Die Performanz dieses „realen Konstrukts“ zeigt sich in sozialen Mechanismen (Auswahlverfahren, zielgruppenspezifische Werbung), welche über die Institution Schule die Reproduktion eines bestimmten sozialen Milieus begünstigen. Unhinterfragte Orientierungsrahmen überbrücken die Diskrepanzen zwischen „inklusive Förderung“ und „exklusiver Ausbildung“ nicht, sondern führen – trotz gegenteiliger Intentionen – zur milieuspezifischen Reproduktion des eigenen sozialen Feldes. Die Begriffe der Begabung und der Begabungsförderung sind eng mit den jeweiligen Gesellschaftsvorstellungen verbunden. Mit der unbewussten Festlegung auf normative Bilder, d.h. dem impliziten Verständnis von Begabung und damit verbundenen pädagogischen Zielsetzungen (und dem pädagogischen Handeln), besteht die Gefahr zur Stereotypisierung und Diskriminierung. Bei allem erkennbaren Bemühen um eine optimale Förderung ihrer Schüler\*innen trifft diese Einschätzung zumindest zum Teil auch auf die untersuchte Schule zu. Begabungsförderung wird einer bestimmten soziokulturell homogenen Gruppe zuteil. Ein unhinterfragter affirmativer Bezug auf das Konstrukt „Begabungsförderung“, so unser Eindruck, verhindert Exklusionseffekte nicht, sondern legitimiert diese vielmehr. Dies steht zumindest teilweise im Widerspruch zur UNESCO-Erklärung von Salamanca 1994, in der Begabungsförderung als ein demokratisches Grundrecht jedes Individuums auf eine seinen Möglichkeiten gerechte (Aus-)Bildung aller Potentiale definiert wird (vgl. Müller-Oppliger 2011b, 55).



Alternative Konzepte der Begabungsförderung, wie sie in diesem Band diskutiert werden, scheinen den Befragten der untersuchten Schule bislang unbekannt zu sein. Begabungsförderung kann auch inklusiv und egalitär als die Förderung aller Ressourcen und diverser Potentiale von Kindern begriffen werden. Mithin wäre Begabungsförderung „[...] als Förderung von sich entfaltenden Potentialen zu übersetzen und wäre dann eine individuelle Anleitung und Begleitung von zunehmend selbst bestimmten Lernprozessen und Anregung von Bildungsprozessen als grundlegende und selbstverständliche Aufgabe von Schule zu verstehen“ (Schrittemesser, Editorial in diesem Band, 64).

Natürlich ist zu bedenken, dass die Schlussfolgerungen sich auf eine explorative Studie *einer* Schule zu *einem* bestimmten Zeitpunkt begründen. Um allgemein reliablere Überlegungen zu begründen, wären weiterführende Studien notwendig und wünschenswert.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. durchges. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fischer, C. (2015): Potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt. Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung. In: C. Fischer (Hrsg.): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, (31), Münster: Waxmann, 21-36
- Gagné, F. (1995): From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111.
- Gembris, H. (2010): Zur Situation der Begabungsforschung in der Musik: Standort, aktuelle Fragen und Forschungsbedarf. In: H. Gembris (Hrsg.): Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik. Münster: LIT Verlag, 45-80.
- Grassinger, R., Porath, M. & Ziegler, A. (2010): Mentoring: A review. *High Ability Studies*, Vol. 21, 1, June 2010, 27-46. Routledge. Online unter: <http://www.psychology.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation14.pdf> (Abrufdatum: 15.5.2018)
- Heller, K. A. (Hrsg.) (2000): Lehrbuch Begabtdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern: Verlag Hans Huber (2. Auflage).
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2001): Formen der Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe (2. Auflage).
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.). (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF. Online unter: [http://www.oebf.net/ipege/tl\\_files/inhalt/Dokumente/Publikationen\\_iPEGE/iPEGE\\_Broschuere.pdf](http://www.oebf.net/ipege/tl_files/inhalt/Dokumente/Publikationen_iPEGE/iPEGE_Broschuere.pdf) (Abrufdatum: 20.4.2018)
- Mönks, F. J. (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. Bern: Verlag Hans Huber, 17-22.
- Müller-Oppliger, V. (2011a): Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als «Soziales Kapital» Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen. In: U. Ostermaier & D. Thürnau (Hrsg.), Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung. Dresden: Thelem, 77–117.

- Müller-Opliger, V. (2011b): (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In: G. Weigand, A. Hackl & O. Steenbuck (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung – Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung Frankfurt am Main: Karg, 55-69.
- Perleth, C. (2010): Helle Köpfchen. Vortrag an der Humboldt-Universität Berlin. Online unter: <http://www.economag.de/magazin/2010/11/374+Helle+K%F6pfchen> (Abrufdatum: 21.5.2018)
- Perleth, C. (2016): Diagnostik von Hochbegabung – Die Münchner Hochbegabungstest-batterie. Journal für Begabtenförderung, I, 17–28.
- Sapon-Shevin, M. (1994): Playing Favorites: Gifted Education and the Disruption of Community. New York: SUNY Press.
- Schrittesser, I., Fraundorfer, A. & Krainz-Dürr, M. (2011): Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen. Wien: facultas.wuv.
- Suchań, B. & Breit, S. (Hrsg.). (2016): PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam.
- Tan, D. (2006, März): Migration als Chance: Individuelle Begabungen bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennen und fördern. Tagung der Robert Bosch Stiftung/Stiftung Bildungspakt Bayern/Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen a. d. Donau.
- Yalom, I. D. (2001): Die Liebe und ihr Henker & andere Geschichten aus der Psychotherapie. München: Goldmann.

### **Richtlinien, Erklärungen und Erlässe**

- Grundsatzerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (BMB-10.060/0099-I/8/2016) Wien, 6. November 2017.
- Salamanca statement (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Juni 1994).
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child, KRK 1989). Generalversammlung der Vereinten Nationen, 20. November 1989.

*Christa Bauer und Maria Winter*

## **Begabungsförderung – Dilemma zwischen Anspruch und Realität**

Welche Konstrukte von Begabungsförderung leiten die pädagogische Haltung der Lehrkräfte an zwei untersuchten Schulen? Die Ansprüche sind in Leitbildern und Programmen der Schulen explizit ausgeführt. Gegeben ist eine soziale, sprachliche und kulturelle Diversität der Schülerschaft die von den Lehrkräften in unterschiedlichem Maß willkommen geheißen bzw. als Herausforderung<sup>1</sup> wahrgenommen wird. Soziale Beziehungen, Maßnahmen des sozialen Lernens und ein positives Miteinander werden hochgeschätzt, in Folge soll dies Niederschlag in einer guten Lernhaltung der Schüler\*innen finden. In der unterrichtlichen Realität zeigt sich, dass diese zu Grunde liegenden Annahmen durchaus dazu führen, die Schüler\*innen in hohem Maß zu stützen und fördern. Eine konsequente Förderung von Potentialen und vielfältiger Fähigkeiten bis hin zu exzellenten Leistungen kann jedoch im alltäglichen Unterricht nicht erkannt werden, auch wenn sich die Schulen der Individualisierung mit dem Ziel der Begabungsförderung verpflichtet sehen. Diese Förderung wird eher in zusätzlichen Angeboten und äußerer Differenzierung wahrgenommen. Zum Abschluss des Beitrags werden Überlegungen für eine Weiterentwicklung von Begabungsförderung in Form von Empfehlungen formuliert.

### **1 Ansprüche – Leitbilder von Schulen**

Es gibt wohl kaum eine Schule, die in ihrem Leitbild nicht auf Merkmale des Unterrichtens verweist, in denen es um freundliche und leistungsförderliche Bedingungen geht, ein wertschätzendes und lernförderliches Miteinander versprochen und das eigenständige Wachsen sowie das Fördern und Fordern thematisiert werden. Sehr häufig finden sich Aussagen zur Art des Unterrichtens, vor allem

---

<sup>1</sup> Geht es den Lehrkräften darum, dass möglichst viele Schüler\*innen möglichst viel lernen, stehen sie vor der Herausforderung, im Unterricht unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen zu berücksichtigen. Dazu zählen neben Herkunft, Geschlecht und Entwicklungsalter auch kognitive Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Vorwissen, Lernstile, Arbeitstempo und Lernhaltung (vgl. Salner-Grindling 2009, 13-16).

im Hinblick auf soziales Lernen, Unterstützung von individuellen Begabungen und Hinweisen zu innovativen pädagogischen Konzepten, die mit offenen Lernformen, eigenständigem und vernetztem Denken und forschendem Lernen umschrieben werden. In den Schulprofilen wird dann häufig explizit auf Zusatzangebote und profilbildende Schwerpunkte, die den Schüler\*innen für ihre Zukunft dienlich sein sollen, hingewiesen.

Daraus lässt sich ableiten, dass man in Schulen im Allgemeinen, wie auch in den in diesem Beitrag untersuchten Schulen, einer städtischen AHS/NMS (Schule A) und einer ländlichen NMS (Schule B), bewusst auf die wahrgenommene heterogene Schülerschaft reagiert und zum Ausdruck bringen möchte, wie man einen förderlichen bzw. erfolgreichen Unterricht gestaltet. In beiden Schulen spielen Zugänge wie Binnendifferenzierung, Förderung von Schüler\*innen mit unterschiedlichem Begabungspotenzial, respektvoller Umgang und den Schüler\*innen etwas zutrauen eine bedeutsame Rolle.

## **2 Unterricht in heterogenen Schulklassen – Leitgedanken zum Lernen und Lehren**

### **2.1 Vier Modelle der Passung des Unterrichts**

Beate Wischer skizziert nach Weinert vier unterschiedliche Reaktionsformen im Umgang mit Heterogenität. In einem in der Regel gleichschrittigen Unterricht orientiert man sich an einer fiktiv durchschnittlichen Schülerschaft, unterschiedliche Lernvoraussetzungen werden ignoriert. Die Autorin nennt dies *passive Reaktionsform (1)*. Ein zweiter Zugang versucht die Schüler\*innen an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen, hier *substitutive Reaktionsform (2)* genannt. Dabei werden Maßnahmen ergriffen, um die Unterschiede zu reduzieren, entweder durch Gruppenzusammensetzung oder durch spezielle Trainingsprogramme für bestimmte Gruppen von Schüler\*innen. So sollen beispielsweise die Lernvoraussetzungen schwacher Schüler\*innen verbessert werden, dass sie in der Folge den Unterrichtsanforderungen besser entsprechen können. In der sogenannten *aktiven Reaktionsform (3)* erfolgt eine Anpassung durch differenzielle Lernangebote für unterschiedlich leistungsfähige Schüler\*innen. In einer vierten Strategie, *proaktive Reaktionsform (4)*, wird in Form von Basisangeboten und einem differentiellen Aufbaucurriculum die Erreichung unterschiedlicher Lernziele bei einer heterogenen Schülerschaft in der Klasse ermöglicht (vgl. 2009 ,1).

### **2.2 Binnendifferenzierung, Verantwortung und Partizipation**

Binnendifferenzierung als eine Variante individueller Förderung folgt dem Anliegen, eine Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzungen und einen

besseren Umgang mit Heterogenität zu erreichen. Individualisierung wird hier als innere Differenzierung in besonders konsequenter Weise betrachtet. Über die Gestaltung von Lernumgebungen geht es um selbstgesteuertes Lernen, in denen Aufgaben individuell passend bewältigt werden. Voraussetzung dabei ist, dass Schüler\*innen zum selbstständigen Lernen in der Lage sind. Eine weitere Form ist der offene Unterricht, wo die Prinzipien Selbst- und Mitbestimmung besonders zum Tragen kommen (vgl. Bastian 2016, 7-8). Das heißt somit, Lehrkräfte geben die Verantwortung für den Lernprozess an die Lernenden ab und das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler\*innen wird gestärkt. Lehrkräfte stehen dabei im Dilemma und erleben die Umsetzung von Partizipation als Gratwanderung zwischen Loslassen, dem Ermöglichen von Freiheiten und ihrer Verantwortung für die Erfüllung von Lehrplanvorgaben. Lehrenden wird hohe Flexibilität abverlangt und sie müssen ihre Rolle im Unterricht neu definieren. Außerdem werden Partizipations- und Aushandlungsprozesse als zeitaufwändig und anstrengend erlebt. Sie werden verstärkt zu neugierig Mitlernenden und Begleiter\*innen von Lernprozessen. Ob dies gelingt, hängt von ihrer Offenheit und ihren subjektiven Theorien über Kinder und Jugendliche ab. In der Studie zum Projekt „Partizipation stärken – Schule entwickeln“ wurde festgestellt, dass ein Nichtgelingen mit fehlendem Interesse bei den Lernenden oder mit Hinweisen auf Alter und Entwicklungsstufe der Schüler\*innen begründet wurde. Wenn Lehrpersonen davon ausgehen, dass Schüler\*innen in der Pubertät weniger motiviert sind, fühlen sie sich durch die Beobachtung von fehlendem Engagement bestätigt. Wenn sie aber an ein grundsätzliches Bedürfnis zur Mitgestaltung glauben, regt dieser Widerspruch zum Denken an und es werden neue Methoden zur Förderung von Partizipation überlegt. Für Lernentwicklung und Kompetenzerwerb spielen Situationen eine wesentliche Rolle, in denen Schüler\*innen Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und ihren Lernprozess mitbestimmen und mitgestalten (vgl. Strauss u.a. 2017, 13-21). Lehrkräfte sollten also ihren Schüler\*innen eine Haltung entgegenbringen, durch die sie vermitteln, dass sie ihnen etwas zutrauen. Dies sei eine „elementare Grundlage für ihr erfolgreiches schulisches Arbeiten, deren Wirkung indirekt vermittelt wird“ (Siewert 2017, 7).

### 2.3 Motivation

Siewert bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Motivationstheorien von Deci & Ryan (1993, 229), wo es um die Bedürfnisse nach Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrung, Erfahrung von sozialer Eingebundenheit und Autonomie geht. Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrung machen Schüler\*innen vor allem dann, wenn die Ziele für sie klar und erreichbar aber gleichzeitig auch herausfordernd sind. Bei Rückmeldungen sollen Lehrkräfte die Lernfortschritte in den Blick nehmen und nicht Defizite betonen. Überhaupt nicht hilfreich sind Vergleiche mit anderen Lernenden. Autonomieerfahrung ist dann möglich, wenn

Schüler\*innen das Lernen selbst aktiv angehen können, idealerweise dafür selbst die Verantwortung übernehmen bzw. soviel Eigenverantwortung übertragen bekommen, wie sie selbst tragen können. Dies scheint die größte Herausforderung zu sein. Schüler\*innen benötigen ein unterschiedliches Maß an Verantwortungsübertragung, daher müssen Lehrkräfte situativ und mit Blick auf den Einzelnen entscheiden, welches Maß an Zutrauen zielführend ist. Konkret lässt sich dies am Beispiel Gruppenarbeit darstellen. Geht die Lehrkraft ständig kontrollierend in der Klasse herum, unterbrechen die Schüler\*innen ihre Arbeit, sie fragen und vergewissern sich, ob sie auf dem richtigen Weg sind. Lässt sich die Lehrkraft zum Steuern und Helfen bei den Lernbemühungen der Schüler\*innen hinreißen, so signalisiert sie mit diesem Verhalten, dass sie den Schüler\*innen das eigenständige Arbeiten nicht zutraut und in der Folge glauben diese selbst nicht mehr daran. Siewert spricht vom „Teufelskreis der Kontrolle“ (Siewert 2017, 9). Eine enge Führung und Kontrolle durch die Lehrkraft lässt Schüler\*innen wenig Möglichkeit für Kompetenz- und Autonomieerfahrung. Sie zeigen weniger Motivation, dies wiederum verführt Lehrkräfte zur Wahrnehmung, dass Schüler\*innen Kontrolle und enge Führung benötigen (vgl. ebd. 6-9).

## **2.4 Komplexität und Anforderung**

Innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung erfolgt in besonders konsequenter Weise, schülergesteuert über die Gestaltung von Lernumgebungen. Dabei sollen Aufgaben individuell passend genutzt werden. Diese stellt neben der entsprechenden Vorbereitungsarbeit auf Seite der Lehrenden auch besondere Anforderungen an die Selbständigkeit der Lernenden. Wird ihnen der Entscheidungsprozess bei der Auswahl innerhalb des differenzierten Angebots abgenommen und werden Aufgaben vorweg zugewiesen, so kann dies zur Stabilisierung oder gar Vergrößerung der Heterogenität und Leistungsunterschiede in der Klasse führen. Weitere Fallstricke in der gängigen Praxis von offenem Unterricht ergeben sich, wenn sich die Steuerung und Lernkontrolle über differenzierende Aufgabenstellungen und differenziertes Lernmaterial verselbständigt und Schüler\*innen zum „Abarbeiten von Arbeitsblättern“ verführt. Auch die Vernachlässigung fachlicher Anteile des Lernens, wenn intensive Beratung bei Lern- und Arbeitsprozessen überhandnimmt, kann zu einer Falle werden (vgl. Bastian 2016, 8-9).

Wie aus diesen kurzen Darstellungen schon hervorgeht, stehen Schulen mit einer zunehmend heterogen zusammengesetzten Schülerschaft vor Herausforderungen und dem Dilemma zwischen ihrem selbst gewählten Anspruch und dem Bewähren in der Realität des alltäglichen Unterrichtens. In den folgenden Abschnitten werden dazu Belege aus den Interviews von Schulleiter\*innen, Lehrkräften und Schüler\*innen zweier Schulen untersucht und mit Belegen aus den Videomitschnitten verglichen. Aus der Fülle des Datenmaterials wurden die Bereiche Umgang mit Heterogenität, soziales Miteinander, Angebote und Zugänge für Be-

gabungsförderung und schließlich kurze Beispiele des konkreten Handelns im Unterricht exemplarisch ausgewählt und zur Diskussion gestellt.

### 3 Willkommen-Heißen der Vielfalt

An beiden Schulen verweist man in den Interviews auf eine heterogene Zusammensetzung der Schüler\*innen und die Aussagen zeigen auf, dass man dies begrüßt. In der Praxis zeigen sich dann unterschiedliche Herangehensweisen.

#### 3.1 Sichtweisen der Schulleitungen und Lehrkräfte

*„Wir sind eine echte Gesamtschule ... da in Bezug auf sozialen Status und den Leistungsbereich Kinder aus fast allen Gesellschaftsgruppen vertreten sind. Nur das unterste Zentil können wir nicht erreichen, da für die Bundesschule eine Anmeldung erforderlich ist.“ (A\_SL Z 14-23)*

Die Beschreibung von Schulleiter Lenz der Schule A lässt darauf schließen, dass in seinem Bild von Schule die gesamte Schüler\*innenpopulation vertreten sein soll. Befragt nach der Heterogenität der Schülerschaft schwärmen die Lehrenden fast: *„... wunderschön bunt, alles da, durchgemischt, SEHR heterogen.“ (A\_LL Z 138-140)* Über die spezielle Klasse, in der die Beobachtungen durchgeführt werden, eine Integrationsklasse, meint Lehrer Köhler: *„...also es ist a Integrationsklasse... so heterogen als überhaupt nur geht, ... und mit denen muss man halt irgendwie zurechtkommen...“ (A\_LL Z 168-173)*, was das auf die Praxis bezogene Problem des Umgangs mit der Heterogenität schon anklingen lässt. Sie zeigt sich in einer Haltung der Lehrenden, dass sie jederzeit und immer wieder etwas erklären, wenn Kinder es nicht verstanden haben, aber dass wenig getan wird zugunsten der leistungsfähigen Schüler\*innen. Schülerin Ida sieht das so: *„Mir fällt es eigentlich in jedem Fach auf, dass wenn jemand nicht so gut ist, dass [die Lehrenden] eher auf die Schüler achten, die nicht so gut sind und sofort denen zu Hilfe stehen, wenn sie aufzeigen.“ (A\_SS Z 237-239)* Alle Schüler\*innen haben den Eindruck, dass die, die Hilfe brauchen, sie auch bekommen. Schüler\*innen, die sehr gut sind, zeigen das durch Aufzeigen, aber *„sie lassen den anderen halt auch eine Chance“*. Sie finden das eigentlich nicht so toll, nicht dranzukommen.

Auch die Schule B ist von Heterogenität geprägt. Beim Thema Begabungsförderung und Wahrnehmung der Heterogenität bei den Schüler\*innen scheint es an Schule B sehr oft um Begabungen und Interessen zu gehen. So meint der Schulleiter, Herr Sommer, dass doch jeder Mensch Interessen und Vorlieben hat und weist darauf hin, dass die Schule in diesem Sinn Angebote macht: *„...dann wollen*

*wir mit einem breiten Angebot zumindest diese Interessen und Vorlieben wecken und bewusst machen...*“ (B\_SL Z 208-209).

Auf der Ebene der Zusammenarbeit der Lehrenden in Schule A zeigt sich die Haltung, dass den Lehrkräften die Individualität jeder einzelnen Person wichtig ist, Gemeinsamkeit ist jenseits von Phrasen, wie z.B. Fehler als Lernchance, gar nicht vorstellbar. Daher gibt es auch kein gemeinsames Verständnis von gelungenen Lernprozessen, einer Rückmeldekultur und Leistungsbeurteilung. Sehr spannend entwickelt sich die Diskussion im Rahmen des Interviews über den Umgang mit Fehlern, der von vorsichtigem Vorgehen geprägt sein kann *„Fehler? Was ist damit gemeint? Man kann keine Fehler machen, wenn man lernt“* (A\_LL Z 710), eine Deutschlehrerin entschuldigt sich fast, dass sie Fehler kennzeichnet. Sie tut es nur am Rand, die Schüler\*innen müssen dann selber suchen, was falsch ist (A\_LL Z 736-828) bis hin zu einem polternden *„Nicht auszubessern wiegt die Schüler\*innen in einer falschen Sicherheit.“* Zusammengefasst wird die Diskussion mit: *„Wir sind uns einig, dass wir nicht einig sind.“* (A\_LL Z 556-632)

Auch Schulleiter Lenz betont die Unterschiede im Lehrkörper und sieht, dass *„es sicher noch Entwicklungsbedarf gibt in vielen Bereichen, aber es probieren sehr viele schon Neues aus, und ich unterstütze sie sehr dabei, wenn sie das wollen.“* (A\_SL Z 150). Die Schule bietet also ein Bild der Vielfalt auf Lehrer\*innen- und Schüler\*innenebene. Dies hat Auswirkungen auf Schulentwicklung, in der keine gemeinsamen Linien vereinbart werden und ebenso auf die Unterrichtsentwicklung in Bezug auf Heterogenität.

Auf Lehrer\*innenebene bezieht sich Frau Sorger (Schule B) in ihren Darstellungen auf die positive Zusammenarbeit der älteren Lehrkräfte, die schon lange an der Schule sind, mit den jungen Lehrpersonen, die erst kurz im Beruf stehen, und die Auswirkungen auf das Schulklima und damit auch auf das Lernen der Schüler\*innen, und alle in der Gruppe stimmen ihr zu. Diese Zusammenarbeit schärfe den Blick und bringe neue Sichtweisen ein, die zu weiteren Entwicklungen genutzt werden. Auch die Zusammenarbeit im Teamteaching läuft sehr fruchtbringend, das wird auch am Beispiel von unterschiedlichen Zugängen und Auffassungen, die direkt im Unterricht und vor der Klasse angesprochen werden, dargestellt. *„und die Kinder sehen, dass wir voneinander lernen. (...) Es ist ein gemeinsames Arbeiten und Lernen, und nicht nur Vortragen ...“* (B\_LL Z 258-271).

### 3.2 Rollen im Teamteaching – Differenzierung in Übungssituationen

Im beobachteten Unterricht von Schule A überwiegt das Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede bzw. übernimmt im Teamteaching die Integrationslehrerin durchgängig die Rolle der Unterstützerin, während die Fachlehrkraft vorträgt und durch den Unterricht führt. Aussagen von Kindern halten fest, dass im Teamteaching in Deutsch und Mathematik sich eine Lehrerin um Kinder kümmert, die sich schwerer tun: *„mir wird sehr viel geholfen in Mathe, weil ich da ziemlich*



*schlecht bin“* sagt Leo (A\_SS Z 86) und Jan meint: *„in Deutsch gibt es eine Lehrerin, die sehr oft zu mir kommt und mit mir Aufgaben macht.“* (A\_SS Z 82) Die Integrationslehrerin geht von Kind zu Kind, flüstert leise, lässt sich Hefte zeigen, deutet als Hilfestellung auf eine bestimmte Stelle, stellt dem Fachlehrenden laut eine Frage – stellvertretend für einen Schüler (vgl. A\_Phys).

Im Englischunterricht in Schule B findet sich eine Szene, in der die Schüler\*innen angehalten sind, nach grammatikalischen Vorgaben Sätze zu formulieren und anschließend in Partnerarbeit zu kontrollieren. Frau Sorger gibt Instruktionen:

*„wer schon ganz fertig ist könnte noch versuchen, die Frage dazu formulieren (...) So. now. You check your sentences with your partner (.) o.k. discuss it, try to correct it, check if your partner has got all the parts we need. ... Florian, you can use the time and write one more sentence, ja? ... You can use the time and write one more sentence, or you form a question.“*  
(B\_Engl Z 94-97, Z 103-104)

Differenzierung folgt hier nicht einem strikt vorgegebenen Plan, sondern recht beiläufig während einer Übungsphase, in der die gleiche Aufgabe von allen bearbeitet wird. Schüler\*innen, die die Aufgabe rasch lösen können, werden einfach darauf hingewiesen, in Variationen ihr Können zu erproben. Dazu wird kein großes Aufheben gemacht. Es scheint normal zu sein, dass die Schüler\*innen nebeneinander in unterschiedlichen Tempi und an unterschiedlich komplexen Aufgaben und Anforderungen üben und lernen. Sie werden ganz nebenbei darauf hingewiesen, aber es sind dafür keine extra Maßnahmen oder Kontrollen vorgesehen. Im Gegenteil, die Kontrolle wird in dieser Übungsphase auch der Eigenverantwortung überlassen. Bevor in der Weiterarbeit einige der Sätze besprochen und für alle dargelegt werden, erfolgt die Kontrolle in Partnerarbeit. So ist Gelegenheit, über Ergebnisse zu sprechen und mögliche Fehler zu korrigieren. Hier scheint man auf die Vielfalt als Lernchance zu setzen, die Schüler\*innen haben Gelegenheit voneinander zu lernen und Vertrauen zu gewinnen. Dies setzt natürlich auch eine Haltung bei den Lehrkräften voraus, in der sie den Schüler\*innen zutrauen, dass sie diese Lernchance nutzen.

In einer weiteren Übungsstunde in Mathematik konnte beobachtet werden, wie Frau Groß Hinweise gibt, wie sich die Schüler\*innen in einer bewusst heterogen zusammengesetzten Lerngruppe gegenseitig helfen sollen

*„... und wenn ihr euch wo nicht auskennt, ihr habt's in eurer Gruppe an eurem Tisch auch Leute, die ihr fragen könnt, weil manchmal versteht ihr's besser, wenn's euch ein anderer erklärt. Schüler erklären sowieso anders als wir Lehrer.“* (B\_Math 72-77)

Wenn die Lehrerin auftretende Fragen nicht gleich beantwortet, sondern diese wieder an die Schüler\*innen in der Gruppe weitergibt, können sich diese als kompetent und für ihr Lernen verantwortlich erleben. Die Schüler\*innen spüren, dass ihnen die Bewältigung der Aufgaben zugetraut wird. Die Zusammenarbeit in der

heterogenen Lerngruppe und dabei erlebte Autonomie und Selbstwirksamkeit sind zusätzlich förderliche Lernbedingungen (vgl. Siewert, 2017, 6-9).

## 4 Soziale Eingebundenheit – Schul- und Klassenklima

### 4.1 Positives soziales Klima als Kriterium für die Wahl der Schule

Eine Lehrerin aus Schule A meint: *„Durch Beziehungen lernt man besser. Wir sind Begleiter und Coach für die Schüler\*innen.“* Auch im Interview mit den Schüler\*innen wird diese Haltung angesprochen und als Begründung für die Schulwahl angeführt. Allerdings widerspricht ein Kollege diesen Zugängen vehement. Er weist auf den Widerspruch der Hierarchie in der Schule und der Rolle der Lehrenden als Wissensvermittler und Beurteilende, die Berechtigungen zu vergeben haben, hin (vgl. A\_LL Z 1088).

*„...ich möchte mich gegen einen Begriff vehement wehren, äh der heute also ganz modern ist, der Lehrer als Begleiter, ich bin kein Begleiter .... Ich gebe über die ganze Schulzeit vor, was die Schüler machen sollen ... ja, aber ich hoppel nicht daneben her ...“* (A\_LL Z 1149-1154)

Auch in Schule B wird ein gutes Miteinander in der Vielfalt angesprochen bzw. darauf verwiesen, dass die Schule offensichtlich über ihren Sprengel hinaus dafür bekannt und nachgefragt ist, wie Frau Handler beschreibt:

*„... also ein ganz bunt gewürfelter Haufen. Man muss eben sagen, ... wir haben natürlich die Schulsprengel, aber sehr viele von auswärts, die zu uns kommen. Die natürlich auch zum Teil Problemschüler sind, und sozusagen bei uns ein gutes Haus finden, wo sie aufgenommen werden, sag ich einmal so im Positiven, und wir haben natürlich alle Streuungen. Das heißt, es gibt ab und zu Schüler\*innen, die Mittelschulreife haben, aber der Großteil ist Durchschnitt bis eben ja ... mit sehr vielen Problemen behaftet.“* (B\_L Z 66-71)

Dieses positive Klima wird von Eltern und Schüler\*innen angesprochen, man spürt die gute Zusammenarbeit, berichten die Lehrer\*innen. Das Unterrichten an dieser Schule mache Spaß, die Lehrer\*innen fühlen sich sehr wohl – auch, weil im Moment sehr angenehme Kinder in den Klassen sind. Dies wird als Kreislauf gesehen, da alle an einem gedeihlichen Miteinander interessiert sind und alle voneinander lernen möchten. Die Kinder erlebten dies auch in der Zusammenarbeit der Lehrer\*innenteams. (vgl. B\_L Z 236-242). Die Beschreibungen des Umgangs untereinander, in all den Unterschiedlichkeiten erfolgt niemals problembehaftet. Es scheint viel mehr ein Gewinn zu sein, wenn diese Unterschiede wahrgenommen werden und wenn man damit umgehen kann, dass es z.B. die Mädchen stärkt, wenn sie in einer Klasse mit überwiegend Buben zusammen sind,

dass es unter den Schulstufen keine Rivalitäten gibt, dass die Schüler\*innen im Umgang mit neu hinzugekommenen Schüler\*innen mit Migrationshintergrund entdecken, dass sie mit Englisch eine gemeinsame Sprache haben und sich besser verständigen können, wenn sie um ihre Englischkenntnisse bemüht sind. „... , und da kommt ein Umdenken auch, glaub ich, bei den Schülern jetzt, heraus, dass man also da jetzt schon verstärkt was tun soll ...“ (B\_L Z 79-87).

Zur Zusammensetzung in der Klasse sagt Frau Handler:

*„Dann haben wir einen Überhang an Knaben, und wir haben ja praktisch gesagt nur drei Mädchen drinnen. Und das macht sich natürlich bemerkbar, also die Mädchen stärkt das, würde ich einmal sagen, so vom Selbstbewusstsein, die stehen gut in der Klasse drinnen, ...“* (B\_L Z 101-105)

Darüber hinaus betont sie, dass die Eltern positiv wahrnehmen, dass auch klassenübergreifend unter den Jahrgängen an der Schule ein gutes Klima herrscht. (vgl. B\_L Z 362-368)

#### 4.2 Wahrnehmen der Interessen und Bedürfnisse der Schüler\*innen

Die Schüler\*innen in Schule A nehmen wahr, dass sich ihre Lehrenden für sie interessieren. Besondere Interessen werden in Sport und Informatik, manchmal in Deutsch, in Werken und Bildnerischer Erziehung bemerkt. „... sie wissen...wer wie tickt, ...wer welches Hobby hat...lustig ist, ...vom Charakter her ist.“ (A\_SS Z 104-150) Besonders „... der Klassenvorstand und eine Deutschlehrerin wissen über besondere Interessen Bescheid... (A\_SS Z 177-191), was sich auch mit der Bemerkung einer Klassenvorständin beim Interview deckt (vgl. A\_LL Z 839-943). Auch für Schule B gilt Ähnliches. Die Schüler\*innen bringen zum Ausdruck, dass man immer mit den Lehrer\*innen reden kann und erwähnen auch eine weitere Unterstützung, die an der Schule zum Alltag gehört. Eine Schulpsychologin steht regelmäßig einen Tag in der Woche für alle zur Verfügung und kümmert sich aktiv um Kinder, die Probleme haben und bietet ihnen Begleitung an.

*„Man kann auch immer mit den Lehrern reden. Sie haben fast immer Zeit in den Pausen. Und wenn jetzt zum Beispiel einer ein Problem wegen der Schularbeit oder wegen zu Hause hat, und wegen Stress, kann man am Donnerstag, da haben wir eine Schulpsychologin und mit der kann man auch reden. ... sie holt uns auch manchmal, wenn sie merkt, dass es uns nicht so gut geht, ...“* (B\_SS Z 613-622)

Zu den sozialen Beziehungen in Schule B werden sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler\*innen sehr positive Wahrnehmungen beschrieben. Die Lehrkräfte beziehen dabei auch Rückmeldungen von Eltern mit ein. Es bedeutet ihnen sehr viel, wenn die Eltern darüber berichten, dass die Schüler\*innen gerne in die Schule gehen.

Allgemein klingt der Anspruch durch, für die Schüler\*innen da zu sein und dass es um ein gutes Lernklima und positive Beziehungen geht. Die beiden Schulen unterscheiden sich darin, dass die Berichte in Schule B deutlicher ein gemeinsames Verständnis von Förderung zum Ausdruck bringen und die Auswirkungen beobachtet bzw. durch Rückmeldungen abgesichert werden. In Schule A werden unterschiedliche Positionen vertreten und im Interview heftig ausdiskutiert. Ein Kollege wehrt sich sehr deutlich dagegen, seine Rolle als Lernbegleiter aufzufassen. Dies zeigt sich schließlich auch im konkreten Unterricht, wenn im Team-teaching eine Lehrkraft die Rolle des Stoffvermittlers übernimmt und die zweite Lehrkraft, in diesem Fall die Integrationslehrerin, als Helfende durch die Klasse geht und die Schüler\*innen unterstützt bzw. eine Vermittler- und Übersetzeraufgabe übernimmt.

### 4.3 Beziehung als lernförderlicher Aspekt

Die in den Interviews als Anspruch dargestellten Werte sollen im Folgenden am Beispiel einer Unterrichtssituation dargestellt werden.

Könnt's euch erinnern?

Die Unterrichtsstunde beginnt mit der Abfrage und Wiederholung zum Thema Nutzpflanzen – Getreide und Früchte. Dann folgt der Umstieg auf das in dieser Stunde neue Thema Gemüse. Aus einem fragend entwickelnden Unterricht ergibt sich die hier beschriebene Situation (vgl. 160406\_1\_Öko).

*Lehrerin: Fruchtknoten (..) könnt's euch erinnern, da habe ich euch da auf der Tafel in der ersten Klasse (..) na könnt's euch nicht mehr erinnern? geh? (..) die Blume ganz groß aufgezeichnet*

*Mehrere Schüler\*innen: ja <gleichzeitig> lachend*

*Lehrerin: und das untere der Fruchtknoten*

*Luisa: und ein Schneeglöckchen*

*Lehrerin: Ja, genau <<schmunzelnd> (.) könnt's euch noch erinnern?*

*Mehrere Schüler\*innen: ja <gleichzeitig> lachend*

Der Appell der Lehrerin an die Klasse ist zunächst unsicher, denn sie verwendet nach der ersten Frage die schließende Formulierung „na, könnt's euch nicht mehr erinnern? Geh?“, reagiert aber sofort auf die positiven Signale der Schüler\*innen mit einem Lächeln, das sich im Verlauf der weiteren Kommunikation in einen strahlenden Gesichtsausdruck verwandelt. Der Appell bewirkt auch bei den Schüler\*innen freundliche Reaktionen, von einem Schmunzeln, bis zu einem Lächeln und einem lachend, fast im Chor, herausgerufenem JA!, und dem Einwurf einer Schülerin, dass es sich um ein Schneeglöckchen gehandelt hat. Diese

Schülerin wirkt in der Situation besonders lebendig. Der Einschub scheint bemerkenswert, da die angesprochene Situation zwei Jahre zurückliegt, die Reaktionen beider, der Lehrerin und der Schüler\*innen, weisen auf eine besondere Lernsituation hin. Die Sequenz scheint auf der Beziehungsebene zwischen Lehrerin und Schüler\*innen bedeutsam, da sich an der emotionalen Situation in der Klasse durch diesen Hinweis etwas ändert. Einerseits ist es der Verweis auf eine gemeinsam durchlebte Lernsituation, die mit der gegenwärtigen in Beziehung steht, wobei anscheinend der Erinnerung des Inhaltes von beiden Seiten weniger Bedeutung zugemessen wird als der Situation an sich. Andererseits handelt es sich vielleicht auch um einen Appell an die Dauer der Beziehung (wir sind schon im dritten gemeinsamen Jahr) und dem Ort dieser Beziehung, der Klasse, mit dem Hinweis *„auf der Tafel war’s“*, was auch mit einer Geste in Richtung Tafel, bzw. mit der Bezeichnung des imaginären Punktes auf der jetzt leeren Tafel *„und unten der Fruchtknoten“* unterstrichen wird. Obwohl eigentlich der Appell auf inhaltlicher Ebene stattfindet (Blüte – Fruchtknoten – Stängel), hat man in diesem Moment den Eindruck eines gemeinsamen Wohlfühlens im Unterricht und einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung. Der Lehrerin ist es somit gelungen, an der Beziehung, die noch dazu schon drei Jahre dauert, anzuknüpfen und zu einem fachlichen Inhalt, der zum Verstehen des gegenwärtigen Stoffgebiets erforderlich ist, hinzuführen. Die Bedeutung einer positiven Beziehung wird in dieser Schule von allen Seiten in den Interviews mit Schüler\*innen, Lehrer\*innen und dem Schulleiter als wichtig und positiv hervorgehoben.

Eine konstruktive Schüler-Lehrerbeziehung funktioniert nur in einem respektvollen Umgang miteinander. Nach Kunter & Trautwein (2013) sollte die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden von zwei Prinzipien, nämlich Dominanz und Kooperation, getragen sein. Mit Dominanz ist hier die Wahrnehmung der Führungsposition durch die Lehrkraft gemeint. Erwartungen sollten dabei klar formuliert und auch eingefordert werden. Kooperationsbereitschaft zeigt die Lehrkraft, wenn sie sich flexibel auf die Klassensituation einstellt und Interesse an den Schüler\*innen zeigt (vgl. Kunter & Trautwein 2013, 83).

## 5 Begabungsförderung – Schulprofil

Wie schon im ersten Abschnitt angeführt, kommen die Anliegen zur Begabungsförderung in den Schulprofilen und Leitbildern zum Ausdruck. In diesem Abschnitt werden nun die Positionen der Schulleitungen und Lehrkräfte dargestellt.

### 5.1 Sicht der Schulleitung

Alle in Schule A berufen sich auf das umfangreiche Schulleitbild, und dass Begabungsförderung eigentlich schon immer da war. Schulleiter Lenz beschreibt diese als „... *ein konstantes Thema bei all meinen Tätigkeiten...*“. Er fühlt sich verantwortlich für die Schaffung der Rahmenbedingungen und würde Lehrer\*innen, die sich an ihn wenden, jederzeit unterstützen (vgl. A\_SL Z 24-48.) Seine Definition von Begabungsförderung ist, „*Stärken entwickeln, Leistungspotenziale anregen, fördern und unterstützen, verbunden mit dementsprechenden Angeboten*“ mit dem Ziel, dass die Schüler\*innen ein zufriedenes Leben führen können. Bei der Umsetzung zählt für ihn „*nicht nur die Struktur, sondern auch die Haltung dahinter, auf Kinder individuell zuzugehen, ihnen Wertschätzung entgegenzubringen.*“ Als Umsetzung nennt er mehrfach das flächendeckend durchgeführte Stärkenportfolio mit dazugehörigen Beratungsgesprächen. Weiters verweist er auf ein breites Angebot zu speziellen Interessensgebieten, Englisch als Arbeitssprache, Wahlpflichtfächer ab der 3. Klasse, z.B. Naturwissenschaftlicher Schwerpunkt, Mathematik/Informatik oder Sprachen. An der Schule finden verankerte Schwerpunkttag wie der Menschenrechtstag statt, an denen sich Schulklassen und einzelne Schüler\*innen mit ihren Talenten und Interessen einbringen. Prinzipiell schreibt er seinen Pädagog\*innen eine hohe Sensibilität zu, ist sich aber nicht sicher, „*ob das im Alltag aber immer durchkommt... - einige sind auch noch ausschließlich schwächen- bzw. defizitorientiert.*“ (vgl. A\_SL Z 49-59). Er verweist auf die Unterschiede im Kollegium und sieht, dass „*es sicher noch Entwicklungsbedarf gibt in vielen Bereichen, aber es probieren sehr viele schon Neues aus, und ich unterstütze sie sehr dabei, wenn sie das wollen.*“ (A\_SL\_ Z 150). Die Schule bietet also ein Bild der Vielfalt auf Lehrer\*innen- und Schüler\*innenebene.

Zum Thema Begabungsförderung und Wahrnehmung der Heterogenität bei den Schüler\*innen geht es an Schule B ebenfalls sehr oft um Begabungen und Interessen. So meint der Schulleiter, Herr Sommer, dass doch jeder Mensch Interessen und Vorlieben habe und weist darauf hin, dass die Schule in diesem Sinne Angebote macht. „... *dann wollen wir mit einem breiten Angebot zumindest diese Interessen und Vorlieben wecken und bewusst machen ...*“ (B\_SL, Z 208-209). In seinen weiteren Beschreibungen erklärt er, dass er Begabungen nicht nur im kognitiven Bereich sieht, sondern auch im musisch-kreativen und sportlichen Bereich. Es sollen möglichst alle Begabungen gefördert werden. Dazu sollen die Schüler\*innen die Möglichkeit bekommen, vieles auszuprobieren und ihre Stärken zu erkennen. Dies drückt sich schließlich auch in den Angeboten der Schule aus. Dazu wären ebenso Wahlpflichtfächer und Angebote aus der Berufsorientierung zu erwähnen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus gibt es auch an dieser Schule immer wieder Veranstaltungen, die von den Schüler\*innen gestaltet werden und wo ihnen Gelegenheit geboten wird, besondere Leistungen zu zeigen. Frau Groß ist Klassenvorstand einer eher sport-

lich interessierten Klasse. Diese entschied sich beim Abschlussfest gemeinsam eine Akrobatik-Nummer aufzuführen. „...weil das halt perfekt für meine Klasse gepasst hat und das sind auch die Interessen von meiner Klasse, ja.“ (B\_LL Z 600-602)

## 5.2 Begabungsbegriff der Lehrenden

In Schule B liegt das Alltagsverständnis von Begabungsförderung auf dem Wort „Förderung“ und gemeint ist die Förderung der „Schwachen“ (A\_LL Z 174-265), nur Herr Schwarz redet gleich von Begabtenförderung zusätzlich nach dem Unterricht als Vorbereitung für Olympiaden. Herr Köhler meint, wenn jemand schneller sei, kriege er ein anderes Buch, darauf gibt es Protest, das sei doch keine Förderung sondern normale Unterrichtspraxis. Bei ihrem Verständnis von Begabungsförderung kommen die Lehrenden jedoch fast ins Schwärmen:

*„Leidenschaften und Interessen, Neugier wecken, Kinder differenzieren, Freiheit geben für Meisterleistungen, an die Grenzen gehen lassen, diese überschreiten, Probleme lösen, den eigenen Spielraum erweitern, sich selbst kennen lernen, Ziele finden.“* (A\_LL Z 353-388)

Dazu werden Projekte und strukturelle Maßnahmen aufgezählt, die Olympiaden-vorbereitung, ein Projekt namens „Straße der Fähigkeiten“ und die Wahlpflichtfächer ab der 3. Klasse (A\_L Z 440-474).

Auch Schule B hat eine Reihe von Angeboten, diese ergeben sich aus den Anforderungen im Profil der NMS, z.B. Wahlpflichtfächer und reformpädagogische Ansätze des Lernens. So meint ein Kollege aus Schule B, Herr Schuster:

*„... in der Freiarbeit hat man ganz viel Zeit dafür, dass man eben auch die Kinder entscheiden lässt, auf was sie sich vor allem spezialisieren wollen. Es gibt gewisse Punkte, die muss natürlich jeder am Ende von so einer Einheit können, aber andere Punkte, da können sie sich frei entfalten, da und dort forschen in dem Sinn, wo sie ihre Interessen haben.“* (B\_LL Z 570-574)

## 5.3 Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

In diesem Abschnitt werden die Haltung und die Rolle des Schulleiters bei der Umsetzung der Schwerpunkte bzw. von Innovationen thematisiert.

Schulleiter Sommer blickt auf eine lange Tradition der Entwicklungsarbeit zurück (vgl. B\_SL Z 22-63) und beschreibt seine Strategien zur ständigen Weiterentwicklung. Eine wichtige Stütze ist ihm die Lerndesignerin, Frau Sorger, die viele Ideen zunächst selbst ausprobiert und dann langsam ins Team einfließen lässt. Die Themen werden jeweils im pädagogischen Teil der Konferenzen oder bei den Jours fixes besprochen. Der Schulleiter versucht die Kollegenschaft weitestgehend zu motivieren und zu unterstützen. Die derzeit altersheterogene Zusammensetzung des Kollegiums bezeichnet auch er dabei als förderlich. Er betont, dass die Lehrkräfte von sich aus den Unterricht weiterentwickeln wollen und lässt den

Lehrer\*innen viele Freiheiten, wofür er auch positive Rückmeldungen bekommt. Über die Vorgangsweise der Lerndesignerin sagt er, dass sie *„zuerst ausprobiert, in ihrer Klasse, in ihrem Fach, das auch umsetzt und dann so in kleinen Dosen im Lehrkörper einfließen lässt.“* Dabei hat sie seine Unterstützung. (vgl. ebd. Z 334-348) Diese Zugänge des Schulleiters werden auch von den Lehrkräften im Interview bestätigt. Sie berichten von Mitspracherecht, über große Bereitschaft für Fortbildungen und viele Diskussionen.

*„... wenn die Idee einer gut findet, redet er einmal drüber und dann springt dann vielleicht der nächste schon auf, und so wird es, eigentlich relativ lang zwar, diskutiert, im Vorfeld, aber wenn 's dann Sinn macht, dann kann man Änderungen machen.“* (B\_LL Z 267-278)

In dieser Schule scheint es ein gemeinsames Verständnis bezüglich Unterrichtsentwicklung zu geben und es scheint wichtig zu sein, sich dabei aktiv einzubringen und mitzugestalten. So gilt auch auf Ebene der Lehrkräfte, dass sie die Prinzipien von Autonomie, Selbstwirksamkeit und Kompetenz erleben und sich eingebunden in eine professionelle Community für Innovationen und Weiterentwicklung engagieren. Dieses eigene Erleben lässt sie auch auf der Ebene des Unterrichts danach streben, den Schüler\*innen Selbstwirksamkeit zuzugestehen.

Auch in Schule A betont man, Leidenschaften, Interessen und Neugier wecken zu wollen. Allerdings scheint dies stärker durch Lenkung von Seite der Lehrkräfte zu erfolgen. Man möchte Kinder differenzieren (s.o.), was möglicherweise weniger Vertrauen in die Autonomie und Selbstwirksamkeit auf Seite der Schüler\*innen schließen lässt, aber in Verbindung mit den subjektiven Theorien über Unterricht steht.

## 6 Subjektive Konzepte der Lehrkräfte – Fördern und Fordern

Aus den bisherigen Darstellungen lassen sich zwei unterschiedliche Konzepte für das Handeln der Lehrkräfte herauslesen. Wohl betonen die Lehrkräfte beider Schulen das Fördern der Schüler\*innen, jedoch führen Haltung und Vorannahmen zu unterschiedlichen Umsetzungen.

### 6.1 Realität Schule A – Fördern eher als fordern

Schülerin Ida meint im Interview:

*„also mir fällt's eigentlich in jedem Fach auf, dass, wenn einer in einem Fach nicht so gut ist, dass sie (die Lehrenden) eher auf die Schüler achten, die nicht so gut sind und sofort bei denen zu Hilfe stehen, wenn sie aufzeigen“* und Schüler Ben sagt: *„ja, dem stimm' ich zu, weil, wenn jemand jetzt die ganze Zeit aufzeigt und auch viel weiß, dann nehmen die*



*Lehrer ihn schon dran, aber halt nicht so oft, also sie lassen den anderen auch eine Chance.“*  
(A\_ SS Z 237-241)

Sie stimmen damit mit den Lehrenden überein, die dies mehrfach hervorheben. „...dass wir auf – speziell Schwächere – wirklich gut aufpassen, das ist schon eine Kultur unsererseits“ (A\_LL\_Z 1066-67)

Und tatsächlich ist Helfen in den beobachteten Unterrichtssequenzen immer wieder ein Thema, vor allem die Hilfe durch die Integrationslehrerin, aber auch andere Lehrende gehen bei Stillarbeiten von Tisch zu Tisch, flüstern mit Schüler\*innen, erklären noch einmal laut. Der nachfolgend beschriebene Ausschnitt einer Ökologiestunde lässt sehr deutlich erkennen, wie es der Integrationslehrerin gelingt, bei Wissenslücken helfend einzugreifen, ohne dabei die Schüler\*innen zu beschämen.

### **Sind Nudeln pflanzlich?**

Am Beginn der Stunde steht eine mündliche „Stoffwiederholung“ (vgl. A\_160406\_Öko, Z 18-120). Nach einer kurzen mündlichen Vorstellung weiterer Inhalte werden Arbeitsaufträge im Schulbuch durchgearbeitet. Bei diesem Arbeitsauftrag sind die Schüler\*innen angehalten, ihr persönliches Essverhalten zu reflektieren und dabei zu kennzeichnen, welche Nahrungsmittel pflanzlich bzw. nicht pflanzlich sind. Dabei wendet sich Hans mit der Frage „*Sind Nudeln pflanzlich?*“ an die Lehrerin. Die Lehrerin beantwortet die Frage nicht, sondern fragt, was der Schüler selber glaube. So will sie ihn zu eigenen Überlegungen anhalten. Dieser Ansatz gelingt nicht, der Schüler findet keine Antwort. Die Lehrerin hält die Situation nun noch weiter in Schwebe und gibt die Frage an einen anderen Schüler weiter. Wieder bleibt die Antwort aus und schließlich gibt die Lehrerin selbst die Antwort: „*Eier. Eier sind bei Nudeln meistens dabei*“. Aber hier endet die Lernphase nicht. Die Lehrerin wendet sich an die gesamte Klasse und wiederholt die Frage laut: „*Eine Frage vom Hans. wie schauts bei Nudeln aus?*“ Mehrere Schüler\*innen werden auf die Situation aufmerksam. Patrick meint fragend, dass „*in Nudeln ja auch Getreide sei, oder?*“ Daraufhin reagiert Hans und äußert die richtige Antwort, dass bei Nudeln meist Eier dabei sind. Er hat mittlerweile ja auch schon gesichertes Wissen, das er im vorangegangenen Dialog mit der Lehrerin erworben hat, und kann dies nun vor der gesamten Klasse äußern. Nun fasst die Integrationslehrerin diese kurzen Überlegungen der Schüler\*innen zusammen. Damit bestätigt sie die Beiträge beider Schüler und betont jenen Teil, der von den Schülern ursprünglich nicht in die Überlegungen eingeflossen ist. Mit dieser Vorgangsweise hält die Lehrerin die Spannung und das Interesse an den Unterrichtsinhalten aufrecht und die Schüler\*innen zu eigenen Überlegungen an. Führen diese einzelnen Überlegungen noch nicht zum gewünschten Ergebnis, so stellt sie, indem sie die Antworten wiederholt und hervorhebt, die Zusammen-

hänge her. Beide Schüler können sich darin wiederfinden und ein erfolgreiches Lernerlebnis für sich verbuchen.

Kurzfristig ist es mit dieser Intervention auch gelungen, den Arbeitslärm in der Klasse ein wenig zu senken. Interessant scheint zu sein, dass diese Intervention über sachliche Information im Zusammenhang mit dem Unterrichtsstoff erfolgt, sodass Interesse weiter aufrecht gehalten wird und nicht mit Ermahnungen, z.B. leiser zu sprechen oder seine eigene Aufgabe allein zu lösen, unterbrochen wird (vgl. ebd. Z 399-411).

Auch in Schule B wird die Helferrolle der Lehrkräfte im Interview von den Schüler\*innen beschrieben. Als Beispiele, wie die Rolle der Lehrkräfte von den Schüler\*innen wahrgenommen wird, wird auch hier von ähnlichen Situationen berichtet.

*„..., also in den Hauptfächern haben wir zwei Lehrer in der Stunde ... und eine Lehrerin hilft uns dann immer weiter, wenn wir uns nicht auskennen. Also wir brauchen nur aufzeigen, dann hilft sie schon weiter.“ (B\_SS Z 112-114)*

Die Schüler\*innen attestieren den Lehrkräften auch, dass sie sie gut kennen und einen Überblick haben. Dies begründen sie mit den Eintragungen in die Lernmappe sowie in der Art, wie sie von den Lehrkräften Rückmeldung erhalten.

*„... schreibt auch manchmal dazu, gut gemacht oder ... oder beim Arbeitsblatt, oder Lernzirkel in Englisch zum Beispiel, da wird genau beschrieben, wo wir noch die Schwächen haben, ... ja da steht ein kleiner Text immer dabei.“ (B\_SS Z 162-166)*

Eine Lehrerin, Frau Steiner, beschreibt ihre Aufgabe in der Förderung der Schüler\*innen bzw. im Initiieren von Lernprozessen als „Abholen und Fördern der Kinder, wo sie stehen.“ Sie richtet den Blick auf die Stärken, die die Schüler\*innen möglichst zeigen sollen und die es gilt weiterzuentwickeln. Dieser Zugang wird im Gruppeninterview von allen beteiligten Lehrkräften geteilt. Frau Handler setzt auf die Chancen, die offene Aufgabenstellungen bieten und beobachtet die Schüler\*innen dabei in ihren eigenständigen Bemühungen, selber Lösungen zu finden.

*„also gelungen ist das, wenn die Kinder einfach selbstständig arbeiten können. Das ist so für mich das Um und Auf, ich kann ihnen als Lehrerin die Grundlagen geben, und ... wie sie dann mit den Beispielen zurechtkommen, das wäre ihre Aufgabe, ... egal ob sie durch Nachschlagen, ob sie durch Nachlesen oder wie auch immer .. auf jeden Fall zum Ziel kommen, das wäre so der Auftrag. Vielleicht nicht nur für Mathematik, ich glaub eh für überall .... das ist aber der Idealzustand. Das probieren wir zwar immer wieder aus, merken, dass einige gut aufsteigen und andere halt überfordert sind, mit dem Ganzen. Die brauchen einen Lehrer der sagt, wie 's gehen soll.“ (B\_L Z 176-188)*

Hier scheint sie ihre Idealvorstellung zu beschreiben, sie formuliert im Konjunktiv und relativiert dies auch in weiterer Folge.

Der Unterricht mit Arbeitsplänen nimmt an dieser Schule einen breiten Raum ein. Frau Handler bemerkt, dass dies offensichtlich zum Abarbeiten von Aufträgen führt und dass man hier erst lernen musste, dass nicht alle Alles und alle das Gleiche bearbeiten müssen.

*„Man muss manche anstoßen, weil es gibt ja, leider Gottes die Bequemlichkeit des Menschen, und was man erledigt hat, hat man erledigt. Und muss man auffassen, dass man einen, dem man mehr zutraut, dass der nicht mit Arbeit zugeschüttet wird. Das heißt, man kann durchaus dann Dinge weglassen, und er macht eigentlich schon die schwierigeren Aufgaben. Das hat man auch dazu lernen müssen. .... weil man schüttet ja zuerst zu und dann wenn du Zeit hast, machst du dann das andere! ... und das ist eigentlich nicht richtig. (B\_L Z 351-357)*

Die Leistungsbereitschaft zu fördern, sieht man an der Schule in speziellen Formen der Rückmeldungen und eigenständig gewählten Zusatzaufgaben. Dazu zählen die LEM-Mappe (Lernerfolgsmappe) und die Sonderleistungen. Dies sind freiwillig individuell ausgewählte Aufgabenstellungen und Lernprodukte, die dann vor der Klasse präsentiert werden. (vgl. ebd. Z 207-233).

Auf die Frage, wie viel individuelle Wahlmöglichkeit geboten wird, erklären die Schüler\*innen, das Schreiben von Texten sei ja schon sehr individuell. Aber sie fühlen sich auch unter Druck, da diese Pläne aus ihrer Sicht zu viele Aufgaben enthalten bzw. der Zeitraum dafür zu eng gefasst ist. *„naja, stressig, weil’s zu viele Punkte ausmacht in der LEM-Mappe.“* ... Dazu wird dann auch ein Vorschlag gemacht: *„... so eine Freiarbeit, wo du zum Beispiel über eine Woche Zeit hast,“* (vgl. B\_SS Z 469-475). Offensichtlich ist der problematische Umgang mit Freiarbeit beiden Seiten bewusst. Die Schüler\*innen würden sich mehr Zeit für die Arbeit wünschen, vielleicht ist dies als Hinweis zu verstehen, dass sie sich gerne darauf einlassen und nicht unter Stress nur das Abarbeiten von Aufträgen bewältigen wollen. Genau diese Gefahr zählt zu einem der Fallstricke bei Angeboten des selbstgesteuerten Lernens durch differenzierende Lernmaterialien (vgl. Bastian 2016, 9).

Bei der Durchsicht der Unterrichtsvideos zeigt sich allerdings, dass es sehr wohl Unterrichtseinheiten gibt, in denen die Lehrkräfte eine bewusste und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten erwarten. Die Aufgaben sind von den Lehrkräften so vorbereitet, dass möglichst viel Selbsttätigkeit gefordert ist. In den Erklärungen und in der Einführung in die Ziele der Stunde wird dies auch explizit ausgedrückt und eingefordert.

*„...da gibt es gelbe Kärtchen, die schaut ihr euch zuallererst an, beantwortet die Fragen, schriftlich, gemeinsam, zu zweit, ..., und versucht möglichst viele verschiedene Beispiele zu*

*lösen. Nicht durchrechnen, wenn ihr das Gefühl habt, das passt, da kenn ich mich aus, dann nehmt was Neues, schaut da wieder durch, wenn das wieder passt, wieder was Schwereres nehmen, also jeder sucht sich das heraus, was er wirklich gut braucht, gut übt.“ (151029\_Math, Z 44-50)*

In einer Übungsstunde vor der Englisch-Schularbeit stellt Frau Müller fünf Arbeitsstationen vor. Am Beginn wird auf Arbeitsregeln verwiesen und diese werden an der Tafel visualisiert. Darunter sind Hinweise für den Umgang mit den Unterlagen, wie diese zu verwenden sind bzw. wie die Schüler\*innen sich Lerninhalte, z.B. grammatikalische Regeln, in Erinnerung rufen können. Dann werden die Schüler\*innen auch angehalten, die Arbeiten nicht wie in einem Wettbewerb zu erledigen, sie sollen sich Zeit nehmen und die Arbeiten sorgfältig ausführen.

*„there are two more things ... this is not a competition. Was heißt denn competition? Like when you do ... running. ... you are mostly in a competition ... Ein Wettbewerb! It's not a competition, kein Wettbewerb. es ist nicht der Sieger, der als erster fertig ist ok? Try really to concentrate and work carefully.“*

Die Lehrerin erwartet sich für diese Stunde nur die Erledigung von knapp mehr als der Hälfte der Aufgaben und erwartet, dass sich die Schüler\*innen die Reihenfolge selbstständig auswählen. Die Einführung erfolgt in einem angenehm freundlichen Ton. Es wird immer auf die Gründe und Ziele der Maßnahmen verwiesen. So sind die Schüler\*innen gut in die Arbeit eingebunden. (vgl. 160414\_Eng. Z 78-82)

## **7 Resümee – Empfehlungen zur Entwicklung der Schulen hin zu begabungsfördernden Bildungseinrichtungen**

Die eingangs aufgestellte Annahme, es seien Dilemmata hinsichtlich der Ansprüche an einen begabungsfördernden Unterricht und der tatsächlich beobachtbaren Realität wahrzunehmen, konnte in den Auswertungen der Interviewdaten und den Videoaufzeichnungen von Unterrichtssituationen bestätigt werden. Ungelöst scheint die Frage zu sein, was die Schulteams tatsächlich unter Begabungsförderung verstehen. Hinzu kommt, dass sich besonders in einem Kollegium die Haltungen und Vorstellungen über die Rolle als Lehrende unterscheiden, wenn nicht gar einander widersprechen. So zeigt sich, dass man Begabungsförderung eher in Zusatzangeboten erfüllt sieht und sich wenig Niederschlag im alltäglichen Unterricht findet. Wo die Arbeit von einer förderlichen Haltung gekennzeichnet ist, führt dies vorwiegend dazu, Defizite zu vermeiden und sogenannte lernschwache Schüler\*innen mit allen Mitteln zu unterstützen und die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Diese Aufgabe wird vorwiegend von einer Lehrerin getragen, sie

nimmt sozusagen eine Brückenfunktion ein. Dort, wo das Kollegium auf selbstgesteuertes Lernen und Eigenverantwortung der Schüler\*innen setzt, wird versucht, über differenzierte Lernangebote und Arbeitspläne zur Selbsttätigkeit anzuregen und man verlässt sich darauf, dass diese Anregungen von den Schüler\*innen individuell passend angenommen werden. In keiner der beiden Schulen wird thematisiert, von welchen Wissensständen man in der Unterrichtsarbeit ausgeht. Systematische Diagnostik der Lernausgangslagen und das Aufbauen auf Vorwissen der Schüler\*innen scheinen nicht für die Unterrichtsplanung genutzt zu werden. So lassen sich möglicherweise auch eng geführte Handlungsabläufe im Unterricht und manchmal wenig kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen erklären. Auch eine stark vereinfachende Sprache und einfache Erklärungen lassen vermuten, dass die Lehrenden ihren Schüler\*innen zuweilen wenig zutrauen, sie nicht herausfordern, sondern eher helfen und unterstützen. Im Vordergrund scheint das Bemühen um ein positives soziales Klima zu liegen. Herausfordernde Situationen und Aufgabenstellungen im Hinblick auf Komplexität und Anspruch, die Schüler\*innen anregen könnten, mehr Anstrengungsbereitschaft zu mobilisieren, sind hingegen in der Rekonstruktion der Unterrichtsstunden kaum erkennbar. Abschließend sollen nun einige Überlegungen dargestellt werden, die Schritte zur Überwindung der aufgezeigten Problemlagen erschließen können.

Zunächst einmal wird es um Bewusstseinsbildung und Klärung der Fragen zu einem gemeinsamen Verständnis von Begabungsförderung und um konkrete Möglichkeiten der Implementierung gehen. Bastian spricht von unterrichtszentrierter Schulentwicklung als zentraler Maßnahme einer systematischen Professionalisierung von Lehrer\*innen (vgl. Bastian 2007, 217), und Horster und Rolff sehen in der Unterrichtsentwicklung ein Konzept zur inneren Schulreform und beschreiben fünf Basisprozesse, die ein organisationales Lernen und die Umsetzung von Reformvorhaben in der Unterrichtspraxis unterstützen. Es geht dabei darum, im Kollegium (1) ein gemeinsames Bild von Unterricht zu entwickeln. Dies wird erreicht, wenn sich alle Beteiligten über ihre impliziten Vorstellungen austauschen und diese einer Bearbeitung und Weiterentwicklung zugänglich machen. So stellen die Lehrkräfte ihre Sicht von Begabungsförderung zur Diskussion. Dann können darauf aufbauend (2) Kriterien und Indikatoren dafür entwickelt werden, wie am Schulstandort begabungsfördernder Unterricht erkennbar wird. Im nächsten Schritt erfolgt die (3) Zusammenarbeit in der Planung und Umsetzung von Unterrichtsvorhaben. Dabei richtet sich der Fokus auf (4) Förderung der Methodenkompetenz, der Lerntechniken und Lernstrategien der Schüler\*innen. Das Kollegium tauscht sich über die Erfahrungen und Ergebnisse aus, entwickelt Methoden und Inhalte weiter und überprüft diese hinsichtlich Aktualität und Wirksamkeit. Schließlich geht es darum, den (5) Unterrichtsprozess und seine Ergebnisse zu evaluieren. Dabei können sich Kolleginnen und Kollegen über Lernergebnisse und Schülerarbeiten austauschen, sich kollegiales Feedback einholen und unter-

schiedliche Datenquellen zur Evaluation nutzen, wobei die Erkenntnisse personenunabhängig und auf sachlicher Ebene im Kollegium analysiert und diskutiert werden. So können sich Lehrkräfte als reflektierende Praktiker\*innen sehen und individuelles Lernen mit organisationalem Lernen verschränken (vgl. Horster & Rolff 2006, 70-183).

Das Lernen der Schüler\*innen steht im Zentrum aller Maßnahmen. An Stelle kleinschrittiger Vorgaben sollten Aufgabenstellungen, die sich zur kognitiven Aktivierung eignen, die herausfordernd sind und elaborierte Lernprozesse anstoßen, angeboten werden. Großes Potenzial bieten dazu Aufgaben, die Lernende zu Interaktionen untereinander anregen, sie z.B. über Lösungswege diskutieren lassen, die begründet werden müssen (vgl. Kunter & Trautwein 2013, 87-93).

Eine vielversprechende Möglichkeit, Einblicke in die Lernprozesse der Schüler\*innen zu erhalten, bietet die Methode der Lesson Studies, eine spezielle Form der kollegialen Hospitation. Dabei steht nicht das Handeln der Lehrkräfte im Fokus, sondern es werden einzelne Schüler\*innen beobachtet, um dabei Wissen über die Wirkung von Unterrichtsmaßnahmen zu generieren. Lesson Studies bieten die Gelegenheit, sich verstärkt über Unterricht auszutauschen, weitere Unterrichtsstrategien kennen zu lernen und ermutigen, vermehrt herausfordernde Lerngelegenheiten anzubieten. Im Austausch über Erwartungen und dem Vergleich mit den tatsächlichen Beobachtungen werden Antworten für das eigene Lehrkonzept gewonnen. Man erkennt effektive Strategien, wie das Interesse der Lernenden geweckt werden kann, wie sie „hungrig“ auf neue Inhalte gemacht werden und wird bewusster in der Sprache (vgl. Lewis u.a. 2004, 19-21). Auch Vorüberlegungen, was für die Lernenden ein Problem darstellen könnte, welches Vorwissen sie mitbringen und wie sie auf die Lernanregungen reagieren könnten, erwirken ein zielführenderes Agieren um Fehleinschätzungen und Wissenslücken mit entsprechenden Angeboten zu begegnen. Es verbessern sich damit die Möglichkeiten der Leistungseinschätzung und die Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen (vgl. Stepanek u.a. 2007, 10-13).

Fazit: „Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern“ (vgl. Horster & Rolff 2006, 59). Um Innovationen im Unterricht, und Begabungsförderung im Speziellen, am Schulstandort wirksam weiter zu entwickeln und zu implementieren, braucht es Schulentwicklung im umfassenden Sinn. Die gesamte Organisation mit ihren Personen und Aufgaben sollten an den Prozessen im Zusammenspiel aller drei Wege der Schulentwicklung – Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung – beteiligt sein. Gerade der Umgang mit Heterogenität und Individualisierung erfordert eine sinnvolle Verbindung von Einzelmaßnahmen und die Entwicklung eines schulischen Gesamtkonzepts, das gemeinsam vom Kollegium getragen wird (vgl. Kunze & Solzbacher 2010, S. 332).

## Literatur

- Bastian, J. (2016): Binnendifferenzierung. Von einer „untauglichen Idee“ zu einer Maxime für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Pädagogik* 6 (16), 6-9.
- Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Helmke, A. (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: *Pädagogik* 2 (13), 34-37.
- Höhmman, K. (2004): Nicht automatisch schnell und effektiv. Wege zu einer begabtenfreundlichen Lernkultur. In: *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*. Friedrich Jahresheft, 28-31.
- Horster, L. & Rolff, H.G. (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Kunze, I. & Sulzbacher, C. (2010): Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 329-332.
- Lewis, C., Perry, R. & Hurd, J. (2004): A Deeper Look at Lesson Study. Online unter: <http://www.lessonresearch.net/DeeperLookatLS.pdf> (Abrufdatum: 02.06.2018).
- Salner-Grindling, I. (2009): Querfeldein: Individuell lernen – differenziert lehren. Online unter: [http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion\\_Querfeldein.pdf](http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Querfeldein.pdf) (Abrufdatum: 05.07.2008).
- Siewert, J. (2017): Schülern etwas zutrauen. Oder: Wie kann ich Vertrauen ins Zutrauen gewinnen? In: *Pädagogik* 4 (17), 6-9.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M. & Mitchel, M. (2007): Leading Lesson Study. A practical Guide for Teachers and Facilitators. Online unter: [http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/pa/4\\_PDResearchPolicyAction/LeadingLessonStudy.pdf](http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/pa/4_PDResearchPolicyAction/LeadingLessonStudy.pdf) (Abrufdatum: 02.06.2018).
- Strauss, N., Zaka-Mezö, E., Herzig, P., Häbig, J. & Müller-Kuhn, D. (2017): Partizipatin von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen. In: *Journal für Schulentwicklung* 4 (2017), 13-19.
- Wischer, B. (2009): Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. TIPP (Teachers in Practice and Process), Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog. Online unter: <https://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> (Abrufdatum: 02.06.2018).
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2010): „Ich tue es nicht, also bin ich en schlechter Lehrer“? Zu Problemen und Fallstricken von innerer Differenzierung. In: *Pädagogik* 11(10), 32-34.





## **„Das ist besser als eine Komödie...“ Die dramaturgische Inszenierung einer vermeintlichen Lernsituation**

### **1 Einleitung**

Unterrichtsstörungen sind dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen mehr oder minder immanent und werden durch störungskritisches Verhalten von Schüler\*innen und Lehrpersonen erzeugt. Sie sind risikobehaftet und können zur Beeinträchtigung und unter Umständen sogar zum Abbruch der Lernsituation führen. In der Unterrichtssituation sollte es jedoch um Lernen gehen, wobei der Interaktionsordnung eine wesentliche Bedeutung zukommt.

„Interaktionsordnung“ bezeichnet in Anlehnung an Goffman „jene kleinen Räume der Interaktion, in denen wir in körperlicher Präsenz mit anderen handeln. Es ist [...] ihre Unmittelbarkeit, die ihre Eigengesetzlichkeit ausmacht“ (Knoblauch 1994, 34). Die Interaktionsordnung ist ein Ergebnis von vollzogenen interaktiven Wechselwirkungen. Die soziale, räumliche und zeitliche Struktur der Interaktionsordnung wird durch die zwischen den Beteiligten vollzogenen Handlungen beschrieben (vgl. ebd.). Goffman (1994, 55) stellte fest: „[...] diejenigen, die sich in einer Situation befinden, schaffen gewöhnlich nicht diese Definition (der Situation, Anm. der Verfasserin); gewöhnlich stellen sie lediglich ganz richtig fest, was für sie die Situation sein sollte, und verhalten sich entsprechend“. Breidenstein (vgl. 2010, 876) ergänzt an dieser Stelle, dass die Akteur\*innen jedoch dabei die Definition der Situation bestätigen, wodurch sie wiederum tatsächlich hergestellt wird. Hinsichtlich der Interaktionsordnung wird deutlich, „dass sie auf Einübung beruht (auf der ‚beständigen Wiederholung‘ von Praktiken des unmittelbaren Zusammenlebens), auf der wechselseitigen Unterstellung von Wissensbeständen und Kompetenzen, sowie auf dem Interesse aller ‚die praktischen Verkehrsformen und die Anordnungen aufrecht zu erhalten, die die Verwirklichung sehr verschiedener Pläne und Absichten durch die selbstverständliche Bezugnahme auf Verlaufstypen ermöglichen““ (ebd., 876, zit. nach Goffman 1994). Goffman (1994, 63) geht davon aus, dass die Interaktionsordnung – „im Sinne einer Sphäre des Handelns – in weit größerem Ausmaß als andere Bereiche geordnet ist und daß [sic!] diese Geordnetheit auf einer breiten Schicht gemeinsamer kognitiver, wenn nicht sogar normativer Annahmen und Beschränkungen beruht, die der Stabilisierung der

Ordnung dienen. „Die Funktionsweise der Interaktionsordnung kann einfach als die Folge eines Systems von regelnden Konventionen angesehen werden, ähnlich etwa den Grundregeln eines Spiels, den Verkehrsregeln oder den syntaktischen Regeln einer Sprache“ (ebd.).

Störungskritisch ist ein Verhalten dann, wenn es nicht mit der Interaktionsordnung des Unterrichts korrespondiert, d.h. die basalen Regeln bzw. Verpflichtungen und Erwartungen (vgl. Goffman 1993) und somit die dem Unterricht inhärenten Routinen und Rituale hinterfragt werden bzw. das Handlungsprogramm des Unterrichts gestört wird (vgl. Thiel 2016, 109f). So gehört es mitunter zum alltäglichen Geschäft von Lehrpersonen, diese Unterrichtsstörungen auf ein Minimum zu reduzieren und zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung beizutragen. Unterricht wird jedoch als konkreter Alltag durch soziale Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen erzeugt, weshalb auch Schüler\*innen für die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung verantwortlich sind. Schließlich kann „die Komplexität und die soziale Dynamik von Unterrichtsprozessen [...] nur im Rahmen einer Interaktionsordnung bewältigt werden, die das Spektrum sozial akzeptierter Verhaltensweisen einschränkt und dadurch von der Steuerung und Überwachung einzelner Handlungsschritte entlastet“ (ebd., 108). Das Bemühen um den Erhalt der Interaktionsordnung des Unterrichts kann für die beteiligten Akteur\*innen mit großem Aufwand und enormer Anstrengung verbunden sein und mitunter zu Konflikten führen, deren Tragweite bis zur Zerstörung der pädagogischen Beziehung reichen kann.

Wie bereits an anderer Stelle dieses Bandes aufgezeigt wurde, besteht die selbstverständliche Aufgabe von Schule nicht nur darin, die Begabungen und Interessen aller Schüler\*innen zu fördern, sondern auch deren Interessen überhaupt erst zu wecken und dabei die unterschiedlich mitgebrachten Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrer besonderen Individualität zu erkennen bzw. anzuerkennen. Als Voraussetzung für einen begabungsförderlichen Unterricht<sup>1</sup> gilt dabei eine vertrauens- und respektvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler\*innen. Die Überlegungen hinsichtlich der Interaktionsordnung des Unterrichts könnten jedoch vermuten lassen, dass das beständige Bemühen um deren Aufrechterhaltung genau dem zuwiderläuft, was eigentlich unter Begabungsförderung bzw. begabungsförderlichem Unterricht verstanden wird. Insofern liefert dieser Aufsatz einen Beitrag zur Ausgangsfrage dieses Bandes und geht dabei folgendem Interesse nach: Welche Aussagen können aus den Handlungspraktiken, die zur Aufrechter-

1 Zur kritischen Betrachtung des Begabungsbegriffs und den damit verbundenen Programmen von Begabungsförderung vgl. die Beiträge von Ilse Schrittemser und Andrea Fraundorfer im vorliegenden Band. Es geht auch hier nicht um die Identifizierung von (Hoch-)Begabten wenn von begabungsförderlichem Unterricht die Rede ist, sondern vielmehr um die Förderung aller von Kindern mitgebrachten Ressourcen und Potentiale, so unterschiedlich sie auch sein mögen, als zentrale Aufgabe von Schule und Unterricht.

haltung der Interaktionsordnung des Unterrichts im Umgang mit Unterrichtsstörungen dienen, hinsichtlich der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen getroffen werden?’

Zunächst werden einige Forschungsbefunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung zur Interaktionsordnung des Unterrichts grob umrissen (Kap. 2). In den nächsten Schritten erfolgen eine Einführung in die dokumentarische Analyse ethnographischer Beobachtungen (Kap. 3) sowie die Darstellung fallbasierter ethnographischer Beobachtungen (Kap. 4), die die Grundlage für die qualitativ-rekonstruktive Analyse (Kap. 5) bilden. Aus den daraus gewonnen Ergebnissen hinsichtlich der Handlungspraktiken zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts (Kap. 6), werden Erkenntnisse für die pädagogische Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen abgeleitet (Kap. 7).

## **2 Erkenntnisse aus der Schul- und Unterrichtsforschung zur Interaktionsordnung des Unterrichts**

Breidenstein (2010) hält hinsichtlich der Weiterentwicklung einer Theorie des Unterrichts fest, dass der Fokus der Untersuchung auf den situativen Rahmen und der sich darin konstituierenden Interaktionsordnung schulischen Unterrichts gerichtet sein sollte. Er schließt an Goffman (1994) an und verweist darauf, dass sich bezüglich der Interaktionsordnung wesentliche Hinweise für die Unterrichtsinteraktion ergeben: „Es geht offenbar auch in der Unterrichtssituation oft primär um die Aufrechterhaltung einer gewissen Ordnung oder Geordnetheit der Interaktion“. Der Unterrichtsalltag ist bspw. von Situationen durchzogen, in denen von Schüler\*innen die Grenzen des moralisch Vertretbaren durch die Verweigerung der Mitarbeit ausgereizt werden, in denen aber dann doch noch die Situation und damit das Selbst der Lehrperson insofern geschützt werden, als dann im letzten sozial akzeptablen Moment jemand kooperiert und antwortet (vgl. Breidenstein 2010, 877). Breidenstein (ebd.) resümiert dabei Folgendes: „Sicher ist der Unterricht störungsanfällig, er wird ja auch regelmäßig gestört, aber aus der Perspektive der Interaktionsordnung wäre zu fragen, welche Rituale und Inszenierungen sich rund um ‚Störungen‘ beobachten lassen.“

In ihrer ethnographisch angelegten Untersuchung richten Breidenstein und Jerigus (2005) ihren Fokus der Analyse von unterrichtlichen Beobachtungen auf die performativen Bedingungen des Schüler\*innenhandelns von 13- und 14-jährigen sowie auf die Interaktionsordnung im Klassenzimmer. Sie gehen dabei aus praxistheoretischer Perspektive der Frage nach, „inwiefern die Struktur der Unterrichtssituation selbst einen bestimmten Umgang mit schulischen Anforderungen nahe legt und funktional erscheinen lässt“ (vgl. ebd., 179). Im Zuge der Unter-

suchung zweier Vertretungsstunden in einer gymnasialen Schulklasse, in denen zumeist einige Routinen des herkömmlichen Unterrichts außer Kraft gesetzt und demgemäß neu auszuhandeln sind, kommen die Autor\*innen zu dem Ergebnis, dass die Interaktionsordnung nur aufrechterhalten werden kann, in dem sich die Lehrpersonen und Schüler\*innen auf basale Handlungsmuster und Unterrichtsroutinen und deren stabilisierende Funktionen beziehen. In prekären Situationen insistieren Schüler\*innen auf ihre Rolle und können sich dadurch ein Stückweit vom Unterricht distanzieren.

Unter Rückgriff auf wesentliche theoretische Konzepte Goffmans thematisiert von Engelhardt (2014) die Schule als wesentliches Erfahrungs- und Handlungsfeld der Interaktion und als Ort der Identität. Er thematisiert dabei die Schule (wie auch den schulischen Unterricht) und ihre Ausgestaltung durch ihre spezifische Interaktionsordnung, „mit der die Rollen definiert, die internen Sozialbeziehungen und die Außenbeziehungen strukturiert und die internen Abläufe geregelt werden“ (ebd., 94). Unter Bezug auf Goffmans Theatermodell (1983)<sup>2</sup> und das damit verbundene Bühnenkonzept (Zinnecker 1978) thematisiert von Engelhardt die zentralen Handlungsfelder der Schule als ein System von Vorder- und Hinterbühnen, die sowohl voneinander abgegrenzt als auch aufeinander bezogen sind (vgl. von Engelhardt 2014, 96). Zugleich verweist er auf die Notwendigkeit der theoretischen Weiterentwicklung dieser Konzepte um jenes der Identität, denn „die Prozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts müssen von den Schülern und Lehrern als Handlungsvollzüge durchgeführt werden, in die sie sich mit ihren Eigenschaften, Fähigkeiten und ihrer körperlichen Präsenz als Praxis ihrer Identität einbringen und weiterentwickeln“ (ebd., 96).

Thiel (2016) beschäftigt sich im Kontext der „Interaktion im Unterricht“ ebenso mit der Interaktionsordnung des Unterrichts, der – aufgrund ihrer besonderen Beschaffenheit und Funktion – eine hohe Vulnerabilität der Schüler\*innen und Lehrpersonen sowie eine hohe Störungsanfälligkeit anhaftet. So beschreibt Thiel die Interaktionsordnung des Unterrichts als Antwort auf die Herausforderung,

2 Unter Bezug auf die Theatermetapher erarbeitete Goffman (1983) ein sozialwissenschaftliches Instrumentarium zur Analyse sozialer Interaktion und personaler Identität (vgl. von Engelhardt 2014, 89). Die soziale Interaktion lässt sich hierbei als eine Situation verstehen, in der die beteiligten Akteur\*innen alternierend oder gleichzeitig die Position der Darsteller\*innen und jene des Publikums einnehmen (vgl. ebd., 90ff). Die Interaktionspartner\*innen sind durch die normativen Vorgaben hinsichtlich der jeweiligen sozialen Rollen miteinander verbunden. An diesen Vorgaben richten die Darsteller\*innen – bezogen auf das Publikum – ihre Darstellung aus, die Zuschauer\*innen wiederum richten daran ihre auf die Darsteller\*innen und deren Darstellung bezogenen Erwartungen aus. Auf der Vorderbühne wird die Darstellung vor dem Publikum aufgeführt. Die davon abgegrenzte Hinterbühne dient als Rückzugsort für die Darsteller\*innen, um sich abseits der Zuschauer\*innen auf die Darstellung vorbereiten zu können, diese zu reflektieren und sich über das Publikum gemeinsam auszutauschen. Indem sie auf die Hauptbühne wechseln, „wird diese wiederum für sie zu einer Hauptbühne mit Darstellern und Zuschauern“ (von Engelhardt 2014, 90).

komplexe, hoch anspruchsvolle individuelle Lehr-Lernprozesse in einer größeren Gruppe zu koordinieren und zudem dem Bedürfnis nach Bestätigung der sozialen Identität in Anbetracht der individuellen Vulnerabilität sowie der allgegenwärtigen Beobachtung durch bedeutsame andere nachzukommen (vgl. ebd., 9). Zur Konstitution und Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung erweisen sich zwei soziale Mechanismen als bedeutsam: Routinen und Rituale. Während Routinen als Antwort auf die Schwierigkeit einer koordinierten Bearbeitung der Anforderungen des Lernens in der Klasse betrachtet werden, sind Rituale soziale Mechanismen, die die Bereitschaft zur beständigen Fortsetzung der Interaktion ermöglichen, indem sie wechselseitige Achtung und soziale Integration der Schulklasse bewerkstelligen (vgl. ebd., 9ff). Im ritualisierten Austausch setzen Individuen bspw. soziale Praktiken des Impression Managements ein, um die eigene Identität zum Ausdruck zu bringen und das Bild zu beeinflussen, das sich die Interaktionspartner\*innen von ihnen konstruieren. Hinter den Strategien bzw. sozialen Praktiken des Impression Managements steht das Interesse an „face-work, an der Pflege des eigenen Images, das sich einerseits aus gesellschaftlichen Erwartungen (der Rolle), andererseits aus dem Entwurf eines positiven Selbst speist“ (Thiel 2016, 66). Nicht selten werden im alltäglichen Unterricht (negative) Strategien des Impression Managements (wie bspw. die Herbeiführung beschämender Situationen oder die Nutzung von Publikumseffekten) von Lehrperson oder auch Schüler\*innen eingesetzt, um einem drohenden Gesichtsverlust vorzubeugen, was jedoch auf lange Zeit betrachtet zu einer Zerstörung der sozialen Beziehungen führen kann (vgl. ebd., 66ff).

In ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie „Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne“ untersucht Wagner-Willi (2005) Übergänge von der Hofpause zum Unterricht und fokussiert dabei auf beobachtete, rituelle Praxen von Grundschulkindern in ihren sozialen Sinnzusammenhängen. Wagner-Willi (ebd., 25ff) definiert hierbei Rituale als körperliche Aufführungen, die konstitutiv sind für den schulischen Alltag und – eingelagert in spezifische szenische Arrangements – wesentlich an der Hervorbringung und Bearbeitung des diffizilen Spannungsfeldes von institutioneller Ordnung und innerer Peergroupkultur beteiligt sind.

Die genannten Forschungsarbeiten liefern wesentliche und differenzierte Erkenntnisse hinsichtlich der Beschaffenheit, Funktion und Bedeutsamkeit der Interaktionsordnung für das Unterrichtsgeschehen sowie die damit einhergehenden Lehr-Lernprozesse. Sie zeigen dabei Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Interaktionsordnung auf und verweisen zugleich auf die Notwendigkeit ihrer Aufrechterhaltung. Überdies werden Unterrichtsstörungen als potentielle Gefahrenquellen für die Interaktionsordnung bzw. deren Aufrechterhaltung thematisiert. Die Forschungsarbeiten sind zu einem großen Teil sehr theoretisch gehalten und lassen (qualitativ)-empirische Untersuchungen zur Untermauerung ihrer Befunde vermissen. Sie sagen uns wenig hinsichtlich der Prozessualität und

Performance in der Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts, und wenn, dann nehmen sie vermehrt die Schüler\*innen-, jedoch nur selten die Lehrer\*innenperspektive in den Blick.

Die folgende Analyse zielt ab auf die Handlungsperspektive von Lehrer\*innen und Schüler\*innen in der alltäglichen Unterrichtsinteraktion. Der Fokus richtet sich darauf, wie die beteiligten Akteur\*innen jeweils in ihren schulspezifischen Rollen als Lehrperson und Schüler\*innen mit Störungen umgehen, auf welche Routinen und Rituale sie zurückgreifen und dabei durch ihr Handeln zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung beitragen. Die auf das ‚Wie‘, die Prozessualität und das Performative in der Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts ausgerichtete Fragestellung, legt methodisch einen qualitativ-rekonstruktiven Zugang nahe. Dabei wird davon ausgegangen, dass die integralen Bestandteile der unterrichtlichen Interaktion zu tief in den Selbstverständlichkeiten des Alltagswissens und Ritualen des Alltagshandelns verankert sind, als dass sie von den Akteur\*innen selbst zur Sprache gebracht werden können (vgl. Breidenstein 2005, 179). Um die gelebte, alltägliche Praxis bzw. die vielfältigen Kontexte und Differenzierungen dieser Praxis zu rekonstruieren, „bleibt die teilnehmende Beobachtung der Königsweg“ (Vogd 2005, o.S.), denn Fragebogenerhebungen, Interviews oder Gruppendiskussionen würden hierbei methodisch an ihre Grenzen stoßen (vgl. Breidenstein 2005, 180). Als Datenmaterial wird auf ein Beobachtungsprotokoll zurückgegriffen. Die Analyse des vorliegenden Datenmaterials ist als eine ethnographische Untersuchung<sup>3</sup> auf Basis einer „praxeologischen Methodologie“ (Bohnsack 2017) konzipiert (vgl. Wagner-Willi 2005). Die Datenauswertung erfolgt mittels der Dokumentarischen Methode der Interpretation<sup>4</sup> (vgl. Bohnsack 2017, Przyborski, Slunecko 2010, Wagner-Willi 2005).

3 Die Ethnographie stellt eine umfassende Forschungsstrategie der qualitativen Sozialforschung dar (vgl. Breidenstein 2006). Im sozialwissenschaftlichen Kontext bezieht sich die Ethnographie darauf, die in der eigenen Gesellschaft vorhandenen vielfältigen und ausdifferenzierten Kulturen zu untersuchen, die dem Einzelnen oft ebenso fremd sind – mitunter sogar fremder als Kulturen aus fernen Ländern. Hitzler (2000, 17) definiert „Ethnographie“ demnach „als ein besonderes Forschungsprogramm, das darauf abzielt, ‚fremde Welten‘ zu erkunden, d.h. andere Kulturen sozusagen ‚von innen her zu verstehen‘“, wobei hierbei allerdings, laut Stieve (2010, 28), – im Gegensatz zur traditionellen Ethnologie – „[...] die ‚Selbstbeobachtung‘ der ‚kleinen Lebenswelten‘ in der vertrauten Alltagsnähe [gemeint ist, Anm. der Verfasserin]“. Ethnographische Untersuchungen liefern somit Einblicke in die kulturellen Alltagspraktiken u.a. auch innerhalb pädagogischer Felder, indem die/der ethnographische Forscher\*in über einen längeren Zeitraum am alltäglichen Leben einer lokalen Kultur beobachtend teilnimmt sowie auf vorab konzipierte Kategorien verzichtet, die möglicherweise das Forschungsfeld einengen könnten (vgl. Staeger 2010, 9).

4 Weiterführende Informationen zur Dokumentarischen Methode bzw. deren Arbeitsschritte finden sich in dem Beitrag von Ilse Schrittmesser in diesem Band.

### 3 Dokumentarische Analyse ethnographischer Beobachtungen

Die Dokumentarische Methode der Interpretation stellt ein mehrstufiges Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung dar, das von Karl Mannheim (vgl. bspw. 1980) erkenntnistheoretisch begründet und von Ralf Bohnsack (vgl. bspw. 2014, 2017) methodologisch und methodisch weiterentwickelt wurde. Einerseits liefert diese Methode einen Zugang zur eingangs erwähnten Fragestellung. Andererseits liegen ihr auch grundlegende theoretische und für diesen Aufsatz wesentliche Konzeptionen wie bspw. jene des „konjunktiven Erfahrungsraums“ bzw. der „konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft“ (Mannheim 1980, 211ff) zugrunde.

Mannheim zufolge entwickelt sich in einer Erfahrungsgemeinschaft „konjunktives Erkennen“ (ebd.), d.h. ein Erkennen und Wissen also, „das sich [...] perspektivisch gestaltet und nicht allgemeingültig ist, sondern nur für diesen konjunktiven Erfahrungsraum, nur für die an ihm existentiell Teilhabenden Geltung besitzt und Drittens nicht ohne Weiteres mittelbar ist“ (Wagner-Willi 2005, 40). Dieses konjunktive Wissen bezieht sich allerdings nicht ausschließlich auf den unmittelbaren Erfahrungsraum, sondern es werden alle gemeinsamen, die Außenwelt betreffenden Erlebnisse auf diesen Erfahrungsraum bezogen und erhalten auf ihn hin ihre Orientierung (vgl. Mannheim 1980, 211ff). Hierauf entfaltet sich eine Historie gemeinsamer „Bedeutungs- und Erfahrungszusammenhänge“ (Bohnsack 1989, 377).

Diese Orientierungen (bzw. Orientierungsrahmen) gehen somit auf eine gemeinsame Erlebnis- und kollektive Sozialisationsgeschichte zurück und strukturieren die Art und Weise, wie Menschen miteinander interagieren (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2007, 15). Gemeint sind hierbei z.B. strukturidentische Erfahrungen von Menschen während eines milieu-, generationen- und/oder geschlechterspezifischen Sozialisationsverlaufs (wie etwa die schulische Sozialisation einen konjunktiven Erfahrungsraum von Schüler\*innen [und Lehrer\*innen, Anm. J.R.] darstellt (Asbrand 2010, 3). Daraus lässt sich folgern, dass Orientierungsrahmen Menschen miteinander verbinden, weil sie während ihres Sozialisationsprozesses an solchen sozialen „Handlungspraxen und damit an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind“ (Przyborski, Sluneko 2010, 632).

Einen Zugang zu den Erlebnis- und Bedeutungszusammenhängen eröffnet die Dokumentarische Methode der Interpretation, wobei hierbei die Unterscheidung zwischen dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt wesentlich ist.

Die Analyse des immanenten Sinngehalts zielt darauf ab, Erlebnisse und Handlungen bzw. ihre Beschreibungen und Erzählungen zu skizzieren. Sie richtet dabei den Fokus auf das ‚Was‘, das „Thematisch-Inhaltliche, das z.B. eine Gruppe im Diskurs artikuliert“ (Wagner-Willi 2005, 259) und verbleibt dabei im Relevanzsystem der Gruppe.

Bei der Analyse des dokumentarischen Sinngehalts bzw. des Dokumentsinns, geht es wiederum um das ‚Wie‘, also „*wie* das Was performativ vollzogen und in Artikulation gebracht wird, und noch darüber hinaus: welche Erfahrungs- und Bedeutungszusammenhänge den gemeinsamen Handlungen und Erlebnissen zugrunde liegen“ (Wagner-Willi 2005, 259, Hervorhebung im Original). Dabei wird die dokumentarische Analyse unter „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, zit. nach Wagner-Willi 2005, 259), unter „Suspendierung normativer Geltungsansprüche“ (Wagner-Willi 2005, 259) vollzogen. Es geht darum, wechselseitige Verstehensleistungen der Beforschten begrifflich-theoretisch zu explizieren (vgl. Bohnsack 1997, 495), konjunktive Bedeutungszusammenhänge und den handlungswirksamen Orientierungsrahmen einer Gruppe zu rekonstruieren. Als soziogenetische Analyse richtet die Dokumentarische Methode den Blick darauf, „die kollektiven Handlungspraxen und Orientierungsmuster in ihrem Bezug zu konjunktiven, ineinander gelagerten Erfahrungsräumen herauszuarbeiten“ (Wagner-Willi 2005, 260).

Nun ist an dieser Stelle festzuhalten, dass derartige Orientierungen zu den impliziten Wissensbeständen gehören und somit nicht abfragbar sind (Bohnsack u.a. 2007, 14f). Folglich müssen sie aus der Art und Weise, wie Menschen miteinander interagieren, interpretativ erschlossen werden (vgl. ebd.).

Die teilnehmende Beobachtung hat nun die „*audio-visuell* strukturierten Wahrnehmungen und Eindrücke des *Forschers* im Feld zur Grundlage für die Rekonstruktion der Beobachtungen der Alltagswirklichkeit der Erforschten“ (Wagner-Willi 2005, 264, Hervorhebung im Original)<sup>5</sup>. Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung wird die Handlungs- und Interaktionspraxis der Beobachteten selbst zum Forschungsgegenstand der Beobachtung, wobei sich hierbei Optionen zur Fokussierung nonverbaler und körperlich-expressiver Aspekte von Handlungen und Interaktion eröffnet. Die Analyse mittels der Dokumentarischen Methode wird in drei aufeinander aufbauenden Interpretationsschritten vollzogen: (1) Die formulierende Interpretation dient der Zusammenfassung des immanenten Sinngehalts. Bezüglich der dokumentarischen Analyse von ethnographischen Beobachtungen ist dabei festzuhalten, dass das Datenmaterial in Form verschriftlichter Beobachtungsprotokolle bereits der Ebene der formulierenden Interpretation zuzuordnen ist (vgl. ebd., 265). (2) Die reflektierende Interpretation als zweiter Arbeitsschritt ist auf den dokumentarischen Sinngehalt, das ‚Wie‘ der beobachteten körperlichen und verbalen Handlungsvollzüge und Interaktionen fokussiert (vgl. ebd., 298). Ziel dabei ist die Rekonstruktion und theoretisch-reflexive Explikation des

5 An dieser Stelle ist nicht von der Hand zu weisen, dass die von der Forscherin/dem Forscher angefertigten Transkriptionen bereits einen gewissen Anteil an Interpretationen aufweisen können. Bei geschulten Transkriptionen, die sich – so Wagner-Willi (vgl. 2005, 265) – durch einen hohen Detaillierungsgrad an Beschreibungen auszeichnen, reduzieren sich allerdings die Interpretationen maßgeblich.



Orientierungsrahmens, der den beobachteten Handlungen und Interaktionen zugrunde liegt, wobei besonders der körperlich-räumlich-materiale Gehalt der ethnographischen Beobachtungen berücksichtigt wird. (3) Die daran anschließende komparative Analyse als dritter Arbeitsschritt zielt darauf ab, die rekonstruierten Orientierungsrahmen zu kontrastieren sowie miteinander in Beziehung zu setzen. Diese Vergleiche dienen vordergründig der Generierung von unterschiedlichen Typen, die wiederum über den jeweiligen Einzelfall hinausgehen.

#### **4 Ethnographische Beobachtungen in der 3. Klasse**

Das im Folgenden dargestellte Datenmaterial entstammt meinem Dissertationsprojekt zur qualitativ-empirischen, multimethodischen Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts, das derzeit am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien im Arbeitsbereich Bildungswissenschaft durchgeführt wird (vgl. Reischl, in Vorbereitung).

Beobachtet wurde eine 3. Klasse (7. Schulstufe) der Sekundarstufe I eines Realgymnasiums im Raum Wien. Die Schüler\*innen sind im Alter zwischen 12 und 13 Jahren, d.h. sie befinden sich im Übergang zur Adoleszenz. Um einen intensiven und längerfristigen Einblick in das Forschungsfeld zu erhalten, wurde der Erhebungszeitraum für insgesamt zwei Schuljahre festgelegt und pro Erhebungszeitpunkt jeweils eine ganze Woche eingeplant: (1) zu Beginn der 7. Schulstufe, (2) am Ende der 7. Schulstufe sowie (3) gegen Ende der 8. Schulstufe. Ich führte zwei- bis dreimal pro Woche Beobachtungen durch, wobei ich an den verschiedenen Unterrichtsfächern jeweils für zwei bis drei Unterrichtsstunden (je 50 Minuten) teilgenommen habe. In diesen Beobachtungen wurde der Blick auf die Interaktionspraxis im Unterricht und das darin zum Ausdruck gebrachte Verhalten der beteiligten Akteur\*innen gerichtet. Meine Teilnahme bei der Beobachtung war eine passive, was bedeutet, dass ich an den spezifischen Aktivitäten im Unterricht nicht beteiligt war, sondern lediglich zusah. Die Transkripte wurden im Anschluss an die Aufenthalte im Feld auf Basis der eigenen Feldnotizen und der eigenen Erinnerungen angefertigt.

Die nachfolgende Unterrichtssequenz stellt einen Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll dar<sup>6</sup>, das in der 1. Erhebungsphase angefertigt wurde und findet sich am Ende des Protokolls.

Bei der besagten Unterrichtsstunde handelt es sich – laut Stundenplan – um die fünfte an diesem Tag, wobei sie eine Supplierstunde darstellt. Die Schüler\*innen hatten bereits in der zweiten Unterrichtsstunde Mathematik mit dieser Lehrper-

---

<sup>6</sup> Dieser Umstand ist den formalen Vorgaben dieses Bandes geschuldet. Das vollständige Transkript bzw. die Interpretation dazu, werden in der fertiggestellten Dissertationsarbeit nachzulesen sein.

son. Aufgrund der in Kürze bevorstehenden Mathematikschularbeit entschied sich der Lehrer dazu, auch in dieser Unterrichtsstunde Mathematik zum Thema ‚Deltoid‘ durchzuführen und unterläuft dabei die gewohnte Stundenplanroutine der Schüler\*innen dieser Klasse bzw. die Erwartungen an eine Supplierstunde. Der bisherige Unterrichtsverlauf gestaltete sich durchwegs prekär und wird von den ‚Bemühungen‘ des Lehrers dominiert, Ruhe herzustellen sowie einen reibungslosen Unterricht abzuhalten. Dabei zeigt sich gegen Ende der Stunde nun folgendes Geschehen:

„Die Lehrperson schreibt eine weitere Rechenangabe an die Tafel. Walter sagt etwas zu seiner Banknachbarin. Lehrperson: ‚Walter, du hast dich grad freiwillig ernannt, um den Beweis zu schreiben.‘ Der Lehrer geht zum Tisch von Walter und reicht ihm die Tafelkreide. Walter nimmt die Kreide in seine rechte Hand und geht vor zur Tafel. Seine Hände lässt er auf dem Weg dorthin hängen. Er dreht sich immer wieder zu seinen Mitschüler\*innen um. Der Lehrer geht in Richtung der Fenster und lehnt sich dort an. Lehrperson: ‚Das ist wie in einem Kino. Wir brauchen nur noch Popcorn.‘ Walter: ‚Ich habe das das letzte Mal vor zehn Jahren gemacht.‘ Lehrperson: ‚Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht.‘ Lehrperson: ‚Das ist besser als eine Komödie. Wo ist das Popcorn? Bitte bitte, das müssen wir genießen.‘ Walter setzt immer wieder an und hebt seine rechte Hand etwas nach oben, um etwas an die Tafel zu schreiben. Der Lehrer verlässt seine Position am Fenster und setzt sich an den Platz von Walter. Er beginnt hörbar mit der Banknachbarin von Walter zu reden. Lehrperson: ‚Walter, du hast noch zwei Minuten Zeit, sonst bekommst du ein Minus.‘ Lautes Lachen der anderen Schüler\*innen ist zu hören. Walter beginnt an der Tafel zu rechnen. Lehrperson: ‚Olat, du kriegst ein Minus fürs Tratschen.‘ Die Schüler\*innen klatschen. Der Lehrer erhebt sich vom Sessel und geht zur Tafel. Er nimmt Walter die Kreide aus der Hand. Der Schüler geht zurück zu seinem Platz. Dort angekommen lässt er seine Schultern fallen und richtet seinen Kopf etwas in Richtung seiner Banknachbarin, der er schließlich etwas zuflüstert. Lehrperson: ‚Sei leise, du kriegst eh schon ein Minus, du brauchst nicht noch eines.‘ Walter: ‚Was?‘ und rutscht auf seinem Sessel herum. Lehrperson zu Walter: ‚Du und Lisa, ihr seids wie ein altes Ehepaar.‘ Die Lehrperson beginnt dabei den Kopf nach links und rechts zu drehen und verzieht seine Mundwinkel zu einem Lächeln“ (Beobachtungen Reischl 2015).

In einem nächsten Schritt wird diese Unterrichtssequenz in den Blick genommen und die Prozessualität und Performativität in der Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts im Umgang mit Unterrichtsstörungen untersucht<sup>7</sup>.

7 Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes bleibt zunächst eine komparative Analyse aus, weil diese den Umfang der Arbeit sprengen würde. Die komparative Analyse erfolgt erst durch die weitere Datenbearbeitung und unter Heranziehung vergleichbarer Beobachtungen im Rahmen meiner Dissertationsarbeit.

## 5 Zur Inszenierung einer ‚Lernsituation‘ im Mathematikunterricht

Diese erste vorsichtige Interpretation, die nun präsentiert wird, wurde mittels der Dokumentarischen Methode der Interpretation angefertigt. Die Dokumentarische Methode vermag hierbei einen Zugang zur Handlungspraxis der Lehrperson und den Schüler\*innen in der Unterrichtsinteraktion – wie sie sich im Beobachtungsprotokoll manifestiert – liefern.

Die Unterrichtsstunde ist bereits zeitlich fortgeschritten. In der Beobachtung zeigt sich zunächst, dass der Lehrer damit beschäftigt ist, eine weitere Rechenangabe an die Tafel zu schreiben. Währenddessen spricht Walter mit seiner Banknachbarin. Der Schüler verhält sich dabei gemeinsam mit seiner Mitschülerin nicht entsprechend der zu Beginn des Unterrichts mehrmals gesetzten Aufforderungen des Lehrers still zu sein. Ihre Aufmerksamkeit ist möglicherweise nicht auf den Unterrichtsstoff gerichtet; eine private Unterhaltung der Schüler\*innen ist nicht auszuschließen, weshalb man vermuten könnte, dass sie sich weder aktiv noch passiv am Unterricht beteiligen. Im Handeln dokumentiert sich eine bekannte Form der Vermeidungspraxis der Schüler\*innen hinsichtlich des Agierens in der eigenen „Peerkultur“ (Breidenstein 2005). Dies findet auf der „Hinterbühne“ (Zinnecker 1978) des offiziellen Unterrichtsgeschehens, dem „Unterleben“ der Institution (Goffman 1973) statt. Der gewohnte Unterrichtsverlauf wird dadurch gestört und der Lehrer fordert Walter auf, den Beweis an die Tafel zu schreiben. Durch seine Wortwahl suggeriert der Lehrer, dass Walter es selbst war, der durch sein ‚Fehlverhalten‘ deutlich gemacht hat, dass er die Rechenaufgabe beherrscht: „Walter, du hast dich grad freiwillig ernannt, um den Beweis zu schreiben“. An diesem Punkt ist interessant festzuhalten, dass nicht die Schülerin, sondern Walter der Machtdemonstration des Lehrers ausgesetzt und ohne weitere Erklärung indirekt an die Tafel zitiert wird. In dem praktizierten ‚An-die-Tafel-Zitieren‘ dokumentiert sich eine im Schulkontext gängige – wenngleich eher negativ besetzte – Maßnahme der Disziplinierung und Sanktionierung, die dem Lehrer zur Verfügung steht, um das ‚Fehlverhalten‘ des Schülers bzw. mögliche weitere Unterrichtsstörungen der Schüler\*innen zu unterbinden.

Der Lehrer reicht ihm sodann kommentarlos die Kreide, was als weitere deutliche Aufforderung an die Tafel zu gehen von Walter verstanden werden dürfte, denn er erhebt sich – wie selbstverständlich – ohne Widerworte und geht vor zur Tafel. Er erledigt seinen „Schülerjob“ (Breidenstein 2005), indem er der Aufforderung des Lehrers nachkommt und dessen Autorität Folge leistet. Er wehrt sich nicht; er gibt sich stillschweigend dem Geschehen hin. Durch seinen körperlichen Ausdruck – „seine Hände lässt er auf dem Weg dorthin hängen“ – deutet sich jedoch eine gewisse Verunsicherung hinsichtlich der entstandenen Situation an. An der Tafel ist er nun örtlich von seiner Banknachbarin und seinen an-

deren Klassenkamerad\*innen getrennt. Das wiederholte Zurückblicken zu den Mitschüler\*innen verstärkt den Eindruck seiner Verunsicherung.

Der Lehrer stellt sich in weiterer Folge an die Seite zum Fenster und meint: „Das ist wie in einem Kino. Wir brauchen nur noch Popcorn“. Mit der Formulierung „Das ist wie“ bringt der Lehrer zum Ausdruck, dass sich das Setting und der Rahmen des Unterrichts geändert haben. Der Klassenraum wird vom Lehrer in ein Kino verwandelt – einem Unterhaltungsort mit Publikum, an dem ein Schauspiel gezeigt wird. Dieses Schauspiel wird von den Darsteller\*innen in den von ihnen vorgegebenen und eingenommenen Rollen gemeinsam anhand eines Skripts inszeniert. Ein Schauspiel ist etwas künstlich Hergestelltes; es entspricht nicht der Realität, es wird maximal die Realität abgebildet. Ein Schauspiel dient dazu, etwas mitzuteilen, möglicherweise auch eine Botschaft zu übermitteln. Nicht zu Letzt liegt das Augenmerk bei der Wirkung auf das Publikum. Durch die Verwendung der Kinometapher stellt der Lehrer einen Bezug zur „Lebenswelt“ (Breidenstein 2005) der Schüler\*innen her, erweckt dadurch ihre Aufmerksamkeit und verleiht der Gesamtsituation einen gewissen Vorführungscharakter. ‚Vorführungscharakter‘ kann hier im doppelten Wortsinn verstanden werden: Einerseits wird eine Handlung vorgeführt – wie im Kino. Andererseits wird Walter vorgeführt (und der Lächerlichkeit preisgegeben) – wie in einem Schauprozess vor Gericht. Der Lehrer verlässt dabei die Inhaltsebene des schulischen Unterrichts und begibt sich auf die Beziehungsebene mit den Schüler\*innen. Es steht nicht mehr der Mathematikunterricht im Vordergrund, sondern die Unzulänglichkeit Walters, „den Beweis zu erbringen“. Zudem findet dadurch auch eine Rollentransformation der beteiligten Akteur\*innen statt: Wie sich im weiteren Verlauf der Beobachtung zeigt, nimmt der Lehrer die Rollen des Autors, des Regisseurs, eines Akteurs und gleichsam eines Zuschauers ein. Er gibt das Skript vor, stellt den Rahmen, leitet die jeweiligen Szenen an, sagt den Darsteller\*innen was zu tun ist, spielt auch selbst mit und sieht zu, was geschieht. Dem Schüler wird wiederum die Rolle eines Darstellers zu teil. Er folgt gemäß dem Skript durch Anleitung des Lehrers und agiert in dem ihm vorgegebenen Rahmen sowie entsprechend seiner Rolle. Die Mitschüler\*innen verkörpern das Publikum, das sich das Schauspiel zu Gemüte führt und gleichsam der Darstellung sowie den Darsteller\*innen durch eigenes Zutun Bedeutung verleiht. Was sich dabei zeigt ist, dass die Unterrichtssituation zu einer dramaturgischen Inszenierung verwandelt wird. Durch die Verwendung des „Wir“ in dem Satz „Wir brauchen nur noch Popcorn“, rekurriert der Lehrer implizit auf das Konstrukt einer Klassengemeinschaft und hebt die Differenz der sozialen Identitäten der Akteur\*innen (Lehrer-Schüler) auf. Es geht offenbar darum, gemeinschaftliches Handeln zu entfalten und sich gegen Walter zu verbünden. Zudem bringt der Lehrer zum Ausdruck, dass „nur noch Popcorn“ fehlt, wodurch eine angenehme Atmosphäre simuliert und die Spannung sowie

die Motivation der Zuschauer\*innen gesteigert werden soll, bevor das Schauspiel beginnen kann.

Walter äußert sich schließlich und meint: „Ich habe das das letzte Mal vor zehn Jahren gemacht“. Er bezieht sich dabei auf eine Zeit, in der er vermutlich noch nicht rechnen konnte und mindert dadurch die Erwartungen an seine Leistungen. Es dokumentiert sich erneut ein Vermeidungsverhalten des Schülers zur möglichen Abschwächung der prekären Situation. Gleichzeitig könnte sich hierdurch ein Möglichkeitsraum für den Lehrer eröffnen, diese Situation durch bspw. „Walter vor zehn Jahren konntest du noch gar nicht rechnen.“ oder „Ich weiß, dass die Aufgabe schwer zu lösen ist, weil die Berechnung des Beweises sehr komplex ist. Ich werde dir deshalb helfen.“ abzuschwächen bzw. zu beenden, um mit dem herkömmlichen Unterricht fortzufahren. Stattdessen entgegnet er dem Schüler: „Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht“, wodurch die Aussage von Walter auf zynische Art und Weise ins Lächerliche gezogen wird. Der dramaturgische Gehalt der Situation wird gesteigert und der Spannungsbogen der Inszenierung wird aufrechterhalten, indem der Schüler beschämt und bloßgestellt wird. Dies gelingt dadurch, dass der Lehrer mit seiner Aussage auf eine sensible frühere Entwicklungsphase des Schülers rekurriert, die mit einer gewissen Unfähigkeit und Hilflosigkeit einhergeht, und schließlich in die heutige Zeit transferiert. Der Lehrer kennzeichnet dabei nicht nur seine überhöhte Stellung als Erwachsener, sondern auch seinen Wissens- und Kompetenzvorsprung gegenüber dem Schüler.

Die Spannung wird erneut durch folgende Aussage des Lehrers gesteigert: „Das ist besser als eine Komödie. Wo ist das Popcorn? Bitte, bitte, das müssen wir genießen“. Er gibt dabei zunächst der dramaturgischen Inszenierung mit Walter formal und inhaltlich den Charakter einer Komödie. Durch das Aufgreifen der Komödienmetapher kommt eine deutlich geringe Erwartungshaltung des Lehrers gegenüber Walter zum Ausdruck. Ebenso verdeutlicht dieses Aufgreifen der Metapher den ‚belehrenden Charakter‘ der Aktion. Mittels der expliziten Nachfrage, wo das Popcorn abgeblieben sei, unterstreicht der Lehrer seinen persönlichen Genuss, d.h. seine Belustigung an der Situation. Durch seine Aussage, die er mit einem doppelten „Bitte, bitte“ einführt und an die gesamte Klasse richtet, hält er – unter Anrufung der ‚Wir-Perspektive‘ – den Bruch mit den klassisch-schulischen, hierarchisierten Rollenverteilungen und sein Konstrukt der kollektiven Klassengemeinschaft aufrecht, die dazu aufgefordert ist, die Situation mit Walter zu „genießen“. Hierbei dokumentiert sich ein erneuter Verbündungsversuch des Lehrers mit den Schüler\*innen, spricht: dem Publikum. Zudem haften dieser Aufforderung ein gewisser Sadismus und ein Zwangscharakter an, denn schließlich sollen die Schüler\*innen jemanden aus der eigenen Peerkultur beim Scheitern zusehen und „müssen“ dabei auch noch Genuss empfinden bzw. zeigen.

In der Gesamtheit dieser Aussagen dokumentiert sich, dass der Lehrer den Boden dafür bereitet, dass sich Walter blamieren kann und er verpflichtet noch die gesamte Klasse dazu, das ‚Spektakel‘ zu genießen. Hierin dokumentiert sich wiederum, dass es sich mehr um eine Bestrafung als um eine neutrale Aufgabenstellung handelt. Durch seine Handbewegung ist merklich zu beobachten, dass Walter immer wieder ansetzt, den Beweis an die Tafel zu schreiben. Wie sich zeigt, gelingt ihm dies aber nicht.

Noch deutlicher kommt der Verbündungsversuch des Lehrers hervor, als er sich auf Walters Platz setzt und mit dessen Banknachbarin hörbar zu reden beginnt. Er ist nun ganz auf einer Ebene mit den Schüler\*innen. In diesem Akt dokumentiert sich überdies eine Grenzüberschreitung des Lehrers und ein mangelnder Respekt hinsichtlich des eigenen, persönlichen ‚Raums‘ von Walter im Klassenzimmer. Ebenso kommt dabei zum Ausdruck, dass der Lehrer mit Walter teilweise die Rolle tauscht und beginnt, Walters Verhalten nachzuahmen. Er stellt dabei nicht nur merklich die Eingangssequenz nach, in der der Lehrer auf Walter aufmerksam wurde, sondern impliziert mit seinem Verhalten, was ihn daran besonders gestört hat, nämlich das Tratschen der Schüler\*innen miteinander im Unterricht. Durch das überspitzte Zur-Schau-Stellen von Walters Verhalten zu Beginn der Situation ist davon auszugehen, dass die hierbei subtil mitgeteilte Botschaft des Lehrers an die gesamte Klasse gerichtet ist. Er statuiert ein Exempel.

Während Walter vergeblich an der Tafel damit beschäftigt ist, den Beweis zu liefern, übt der Lehrer mit der Androhung einer negativen Beurteilung weiter Druck aus: „Walter, du hast noch zwei Minuten Zeit, sonst bekommst du ein Minus“. Hierbei dokumentiert sich erneut eine gängige Praxis der Disziplinierung und Sanktionierung aufseiten einer Lehrperson. Er wechselt dazu wieder in seine Lehrerrolle zurück, nutzt seine Machtposition und bringt Walter in Zugzwang, unter Druck Leistung zu erbringen. Darauf wird ein lautes Lachen aufseiten der Mitschüler\*innen von Walter hörbar. Dieses laute Lachen könnte als Ausdruck der Begeisterung oder als Versuch der Identifikation mit dem Aggressor verstanden werden. Während Walter schließlich zu rechnen beginnt, wird – vollkommen überraschend – ein anderer Schüler abgemahnt und bekommt die Konsequenz präsentiert: „Olat, du kriegst ein Minus fürs Tratschen“. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Lehrer die Botschaft ‚In meinem Unterricht wird nicht getratscht‘, die er zuvor nur indirekt über seine Inszenierung zum Ausdruck gebracht hat, nun an einem konkreten Beispiel expliziert. Das anschließende Klat-schen der Schüler\*innen könnte einerseits ihre Zustimmung hinsichtlich der Vorgehensweise des Lehrers zum Ausdruck bringen – schließlich wurden sie ja auch explizit dazu verpflichtet – oder andererseits das Lösen der Spannung, die durch die unfreiwillig eingenommene Rolle des Publikums entstand.

Der anschließende Akt, der die Rechensituation von Walter an der Tafel beendet, vollzieht sich gleichsam wie jener, der diese Situation zunächst einführte: Die

Lehrperson steht auf, geht zur Tafel und nimmt Walter kommentarlos die Kreide aus der Hand, der schließlich ebenso wortlos wieder die Tafel verlässt. Die Handlungen wirken dabei sehr routiniert und dokumentieren hierbei eine gängige Handlungspraxis dieser Unterrichtsinteraktion. Dabei zeigt sich im ‚Kreide-aus-der-Hand-nehmen‘ erneut die Ermächtigung des Lehrers: Hatte dieser zunächst sein in Form der Kreide symbolisiertes Zepter an Walter abgegeben, so nimmt er ihm dieses nun wieder aus der Hand. So könnte man behaupten, dass er sich mit seinem Verhalten dem Zepter nicht würdig erwies. Aufgrund der fehlenden Erklärung seitens des Lehrers, ob Walters an der Tafel vermerkter Lösungsversuch korrekt ist oder nicht, ist darüber hinaus zu vermuten, dass es insgesamt weniger um die Berechnung des Beweises, sondern um die Disziplinierung und Belehrung von Walter ging, die dramaturgisch mit und für alle Anwesenden beobachtbar in Szene gesetzt wurde. Das Verhalten des Schülers, das jedwede Nachfragen und Kommentare vermissen lässt, dürfte diese Vermutung bestätigen.

An seinem Platz angekommen, lässt Walter nun – vermutlich zur Erleichterung – seine Schultern fallen und flüstert seiner Banknachbarin etwas zu. In seiner Handlung dokumentiert sich zweierlei: Einerseits wendet er sich Lisa als Angehörige seiner „Peerkultur“ (Breidenstein 2005) zu, wodurch er sich andererseits neuerlich dem auf der „Vorderbühne“ (Zinnecker 1978) stattfindenden offiziellen Unterrichtsgeschehen abwendet. Besonders interessant an dieser Stelle ist hervorzuheben, dass sich Walter erneut in die Situation begibt, die ihn bereits in Schwierigkeiten gebracht hatte, wodurch sich ein möglicher Widerstand gegenüber den gängigen Regeln des Unterrichts (nämlich ruhig zu sein, den Inhalten zu folgen und mitzuarbeiten) aufseiten des Schülers dokumentieren lässt. Dieser Umstand bleibt vom Lehrer nicht unbemerkt und wird mittels eines Appells quittiert: „Sei leise, du kriegst eh schon ein Minus, du brauchst nicht noch eines“. Dabei wird indirekt deutlich, dass Walter die Aufgabe offensichtlich ungenügend gelöst hat, eine Erklärung bleibt unterdessen dennoch aus. An dieser Stelle dokumentiert sich erneut eine Machtdemonstration des Lehrers: Er vermittelt dem Schüler dabei nicht nur, was er zu tun hat, sondern zeigt ihm auch indirekt unter Androhung auf, was ihm erneut passieren könnte, sollte er der Aufforderung nicht Folge leisten. Der Lehrer hebt sich dabei in zweifacher Weise vom Schüler ab, nämlich einerseits durch den Appell und andererseits durch die indirekte Androhung. Indem Walter fragend „Was?“ sagt und dies gestisch durch ein Herumrutschen auf seinem Sessel unterstreicht, kommt offenbar seine Verwunderung bezüglich der appellierenden Aussage des Lehrers zum Ausdruck. Möglicherweise deutet sich an diesem Punkt ein Bruch hinsichtlich der bisher gängigen Handlungspraxis an. Der Lehrer antwortet darauf: „Du und Lisa, ihr seids wie ein altes Ehepaar“ und beginnt dabei den Kopf nach links und rechts zu drehen sowie seine Mundwinkel zu einem Lächeln zu verziehen. An dieser Stelle entsteht der Eindruck, dass sein vorheriger Versuch des Unterbindens der Unterrichtsstörung durch ein örtliches

Trennen der Schüler\*innen fehlgeschlagen ist, denn offenbar sind Walter und seine Banknachbarin – genauso „wie ein altes Ehepaar“ – nur noch sehr schwer zu trennen. Seine diesbezügliche Verwunderung einerseits und sein gleichzeitiges Amüsement andererseits, verschaffen sich offenbar durch seine Mimik und Gestik Ausdruck. Festzuhalten ist hierbei, dass der Lehrer abermals die Inhaltsebene verlässt und auf die Beziehungsebene wechselt, indem er einen privaten Bereich des Schülers außerhalb des herkömmlichen Schul- bzw. Unterrichtsalldtags aufgreift. Durch das Eingreifen in die Privatsphäre des Schülers überschreitet er die Grenzen seines schulischen Zuständigkeitsbereichs als Lehrkraft und demonstriert dadurch erneut sein Machtverhalten.

## 6 Erkenntnisse hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Mathematikunterrichts

Störungen sind soziale Ereignisse, die Lernen im Unterricht mehr oder weniger stark beeinträchtigen können. Sie sind kein Ausdruck individuellen Verhaltens, sondern Ausdruck der Interaktion (vgl. Thiel 2016, 109f). Unterrichtsstörungen entwickeln sich im Verhältnis zwischen individuellem Verhalten der Schüler\*innen, dem Verhalten der Lehrperson sowie den Peers (vgl. ebd.). Im Umgang von Lehrpersonen und Schüler\*innen mit Unterrichtsstörungen lassen sich wesentliche Erkenntnisse hinsichtlich der Interaktionsordnung des Unterrichts ableiten.

Die protokollierte Unterrichtssequenz beschreibt eine Unterrichtsstörung in Reinkultur. Ihr Beginn wird markiert durch das störungskritische Verhalten von Walter im Gespräch mit seiner Banknachbarin Lisa auf der „Hinterbühne“ (Zinnecker 1978) des offiziellen Unterrichtsgeschehens. Die darauffolgenden ritualisierten Handlungen der Lehrperson implizieren das Unterbinden weiteren unterrichtsstörenden Verhaltens aufseiten der Schüler\*innen und ebnen bzw. nähren zugleich den Boden für die Unterrichtsstörung. Einerseits entspricht er dabei den Erwartungen und Verpflichtungen hinsichtlich eines Wächters des Ortes und als Repräsentant der Vorderbühne (vgl. ebd.). Andererseits löst er mit seiner Handlung des ‚An-die-Tafel-Zitierens‘ eine Handlungskette aus, die sich (beidseits) durch ein Ringen um die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung und den Schutz der eigenen sozialen Identität auszeichnet. Dabei riskiert der Lehrer selbst den Verlauf des Unterrichtsprozesses, der eine Lernsituation darstellen sollte.

Über die Beschreibung und Analyse der Unterrichtssequenz offenbart sich der Dokumentsinn des Lehrerhandelns: Sein ‚Machtverhalten‘ zielt ab auf ‚Machterhalt‘. Deutlich wird dies in Form von Disziplinierung, Sanktionierung und Diskredi-



tierung sowie in den vom Lehrer selbst initiierten fortlaufenden Grenzüberschreitungen, d.h. seine untergriffigen Wechsel auf die Beziehungsebene nach Belieben. Im Verhalten des Lehrers zeigt sich hier eine bemerkenswerte Ambivalenz.

Auf der einen Seite befindet er sich in einer gegenüber den Schülern überlegenen Position. Er hat die Beurteilungs- und Sanktionsmacht bzw. Themenführerschaft in der Klasse und setzt diese in bemerkenswerter Weise im Modus einer dramaturgischen Inszenierung mit komödiantischem Charakter um. Die Komödie zeichnet sich dem Wortsinn nach dadurch aus, dass sie menschliches Handeln aus schlechten Motiven und dessen Scheitern zeigt. Indem die schlecht handelnden Menschen dabei der Lächerlichkeit preisgegeben werden, während das gesamte Geschehen zu einem guten Ende führt, wirkt die Komödie sittlich. Die Komödie erfüllt damit eine ethische Funktion und zielt auf je eigene Weise auf die moralische Besserung des Menschen ab (vgl. Lessing, Mendelssohn, Nicolai 1972). Demgemäß lässt sich anhand des Protokolls rekonstruieren, dass es von Beginn der Unterrichtssequenz an nicht um Lernen, sondern um Bestrafung und Belehrung – jedoch nicht nur von Walter, sondern des gesamten Klassenverbands – vermutlich als Maßnahme zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung geht. Entgegen der Ausführungen des Lehrers handelt es sich dabei jedoch nicht um eine Komödie, die zu einem guten Ende – sprich: zu einem erfolgreichen Lernen – führt, sondern um ein Drama. Dies lässt sich damit belegen, dass der Beweis weder gelöst noch ein Lösungsansatz vom Lehrer präsentiert wird und die Schüler\*innen so mit ihrer Unwissenheit und Unsicherheit stehen gelassen werden. Durch die in Szene gesetzte Machtdemonstration erscheint die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung für die Schüler\*innen sehr mühsam und kann nur mehr bewerkstelligt werden, indem sie sich „des Mediums ihrer ‚Rolle‘ bedienen“ (Breidenstein 2005, 196) und ihren erwarteten „Schülerjob“ (ebd., 2005) erledigen.

Auf der anderen Seite lässt sich der Lehrer von sich aus auch auf die Ebene der Schüler\*innen herab. Es entsteht der Eindruck, als begäbe er sich auf Augenhöhe mit Walter und in eine Kameradschaft mit den anderen Schüler\*innen der Klasse. Anstatt kraft Alter, Intellekt und Erfahrung über den Dingen zu stehen, lässt sich der Lehrer von sich aus auf eine Rivalität mit Walter ein. Es dokumentiert sich hierbei die Unsicherheit hinsichtlich seiner Machtverfügung. Diese Vermutung lässt sich an der Stelle mit dem Kreide-aus-der-Hand-nehmen validieren, wo die Disziplinierung und Sanktionierung eigentlich schon abgeschlossen sein könnte, er dennoch nicht – vermutlich aufgrund seines erneut widerständig gezeigten Verhaltens – von Walter ablässt. Vom Beziehungsaspekt her ist spannend, dass der Lehrer Walters Widerstand nicht gewaltsam ‚bricht‘ und ausmerzt, sondern lediglich hart sanktioniert (mittels der Vergabe von einem bzw. der Androhung von insgesamt zwei Minus) und kommentiert. Darin dokumentiert sich ein Akt bestrafenden Verhaltens, bei dem das unliebsame Objekt eben nicht zerstört, son-

dern am Leben gehalten wird, damit es fortlaufend weiter gequält werden kann. Die Quälerei findet im Modus des Vorführens und Bloßstellens mit ironisierendem Charakter vor dem gesamten Klassenverband statt. Er bedient sich dabei einer der sozialen Praktiken des Impression Managements (vgl. Mummendey 1995, Thiel 2016): Er provoziert den Gesichtsverlust des Schülers unter Nutzung des Publikumseffekts, um sein eigenes zu wahren. Auch hier zeigt sich, dass sich die Machtrelation prinzipiell aus der pädagogischen Lehrer-Schüler\*innenbeziehung speist. Im Material lassen sich nun weder Anhaltspunkte ausmachen, dass Walter bzw. die Schüler\*innen inhaltlich etwas aus der Situation gelernt hätten, noch dass durch die Intervention des Lehrers erreicht worden wäre, dass Walter in Zukunft mehr lernen würde. Es erhärtet sich dadurch die Vermutung, dass der Sinn der Handlung darin bestand, Walter als Rivalen auszubooten und dadurch seine eigene soziale Identität zu bestätigen bzw. zu wahren. Indem Walter beständig in seiner Schülerrolle verblieb und dementsprechend agierte, gelang es dem Schüler, die Differenz der sozialen Identitäten beizubehalten. Hätte Walter dies nicht gemacht, so hätte dies möglicherweise zum Auflösen der Interaktion und somit zum Abbruch der gesamten Unterrichtssituation geführt.

Interessant ist nun, dass die beteiligten Akteur\*innen (der Lehrer, Walter und die Schüler\*innen) in Bezug auf die Handlungspraxis in der besagten ‚Lernsituation‘ offenbar über einen gemeinsamen Orientierungsrahmen verfügen. Der Lehrer wirft eine Orientierung auf, indem er Walter an die Tafel zitiert. Er stellt eine machthärente Kontrollinstanz dar, die kraft ihrer Rolle zur Disziplinierung und Sanktionierung befähigt ist. Auf der performativen Ebene bringt Walter seine Bestätigung der vom Lehrer aufgeworfenen Orientierung zum Ausdruck, indem er ohne Widerworte der Aufforderung folgt, d.h. sich zur Tafel begibt und versucht den Beweis zu berechnen. Aufseiten der anderen Schüler\*innen der Klasse erfolgt die Bestätigung der Orientierung mittels eines deutlich hörbaren Lachens und Klatschens. Der Autorität und den vermittelten Regeln des Lehrers wird somit widerstandslos Folge geleistet. Walter und seine Klassenkamerad\*innen spielen also bei der vom Lehrer inszenierten Situation mit.

## 7 Fazit

Identität ist nicht einfach gegeben und sie wird auch nicht einfach zusammengebaut, sondern sie wird in jeweils aktuellen Sozialbeziehungen hergestellt. In einer Institution – wie jener der Schule – werden die Identitätsdarsteller\*innen mit ungewöhnlich restriktiven Regeln und Vorgaben konfrontiert. Aufgrund der institutionellen Vorgaben erhält jede Person eine spezifische, kategorial festgelegte Identität per Zwang zugeteilt. Dabei sind die Kontextbedingungen dermaßen

machthinärent und überwältigend, dass sie einer Person vorgeben können, wer sie sein sollen und wie sie sich selbst zu verstehen haben (vgl. Dollinger, Schmidt 2015, 246).

Durch den Einsatz sozialer Praktiken des Impression Managements wird bspw. zwar die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts ermöglicht – so wäre es zumindest ihre Funktion –, jedoch kann die Umsetzung (negativer) Impression Management-Praktiken genau das Gegenteil bewirken, nämlich die Zerstörung der pädagogischen Beziehung durch Bloßstellung, Vorführung, Beschämung und Deformation. Wie sich durch die nähere Betrachtung der Unterrichtssequenz zeigt, geht es in der beobachteten Situation um nichts anderes als das: Die Bloßstellung und Beschämung eines Schülers und die erzwungene Involviertheit der anderen Schüler\*innen als Rückenstärkung im selbst initiierten Kampf um Wahrung und Bestätigung der eigenen sozialen Identität als Lehrperson. Hierbei würde man wohl über alles andere als eine respekt- und vertrauensvolle Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler\*innen der Klasse sprechen. Wie sich zeigt, geht es auch weder um die Eröffnung von Lerngelegenheiten, noch um die Weckung und Entdeckung von Interessen.

Solange es also im Unterricht darum geht, die eigene soziale Identität zu verhandeln und um die Wahrung der eigenen Identität kämpfen zu müssen, werden wohl die Möglichkeitsräume verschlossen bleiben, in denen es dann um die Förderung von Begabungen gehen kann.

## Literatur

- Asbrand (2010): Dokumentarische Methode. URL: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand\\_dokumentarische\\_methode.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf), 1-15 [Stand: 04.06.2018].
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B., Pregel, A. (Hrsg.): Handbuch der Qualitativen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 492-502.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Meseth, W., Proske, M., Radtke, F. O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-208.
- Breidenstein, G. & Jergus, K. (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: Pregel, A., Breidenstein, G. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177-200.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, 869-887.
- Dollinger, B., Schmidt, H. (2015): Zur Aktualität von Goffmans Konzept „totaler Institutionen“. Empirische Befunde zur gegenwärtigen Situation des „Unterlebens“ in Gefängnissen. URL: [https://www.researchgate.net/publication/319310352\\_Zur\\_Aktualitat\\_von\\_Goffmans\\_Konzept\\_totaler\\_Institutionen\\_-\\_Empirische\\_Befunde\\_zur\\_gegenwaertigen\\_Situation\\_des\\_Unterlebens\\_in\\_Gefangnissen](https://www.researchgate.net/publication/319310352_Zur_Aktualitat_von_Goffmans_Konzept_totaler_Institutionen_-_Empirische_Befunde_zur_gegenwaertigen_Situation_des_Unterlebens_in_Gefangnissen) [Stand: 04.06.2018].
- Goffman, E. (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper Verlag GmbH.
- Goffman, E. (1993): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1994): Die Interaktionsordnung. In ders.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 50-104.
- Hitzler, R. (2000): Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherung an die lebensweltliche Ethnographie. In: Lindner, H. (Hrsg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen: Leske + Budrich, 17-32.
- Knoblauch, H. (1994): Erving Goffmans Reich der Interaktion. In: Goffman, E. (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main: Campus Verlag, 7-49.
- Lessing, G. E., Mendelssohn, M., Nicolai, F. (1972): Briefwechsel über das Trauerspiel. München: Winkler Verlag.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mummendey, H. D. (1995): Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hofgrefe Verlag.
- Przyborski, A., Slunecko, T. (2010): Dokumentarische Methode. In: Mey, G., Muck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, 627-642.
- Reischl, J.: Handlungspraktiken und Interaktionsdynamiken zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts (Arbeitstitel), Dissertation in Vorbereitung.
- Staege, R. (2010): Beiträge zur frühpädagogischen Bildungsforschung. Eine Einleitung. In ders.: Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag, 9-22.
- Stieve, C. (2010): Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G. E., Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa Verlag, 23-50.
- Thiel, F. (2016): Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Vogd, W. (2005): Qualitative Forschungsmethoden: Teilnehmende Beobachtung. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Teilnehmende-Beobachtung.pdf> [Stand: 04.06.2018].
- Von Engelhardt, M. (2014): Interaktion und Identität in der Schule. Zur Anwendung und Weiterentwicklung der Theorie von Erving Goffman. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden: Springer VS, 81-107.
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B., Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 29-121.

*Antonia Paljakka*

## **Hindernisse auf dem Weg zur Begabungsförderung mit einem Schwerpunkt zu Bullying unter Schüler\*innen**

Begabungsförderung ist nicht nur im Kontext einer vielfältiger werdenden Schülerpopulation eine Herausforderung für die Schule<sup>1</sup>, sondern auch in Anbetracht unterschiedlicher Hindernisse und drängender Aufgaben, die den Anspruch Begabungen zu fördern oftmals in den Hintergrund treten lassen.

Der Beitrag wirft einen Blick hinter die Kulissen des Klassenzimmers und gibt einen Überblick über Hindernisse auf dem Weg zur Begabungsförderung auf drei unterschiedlichen Ebenen; auf gesellschaftspolitischer Ebene, auf schulischer Ebene (Teil 1) sowie auf der Interaktionsebene (Teil 2). Im Hinblick auf systembedingte Hindernisse für die Förderung von Potentialen auf gesellschaftspolitischer und schulischer Ebene, werden sowohl Bezüge zu Erkenntnissen aus dem Projekt „Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität“ (Schriftesser 2017) und Querverbindungen zu den anderen Beiträgen des Buches hergestellt als auch interdisziplinäre Theorien vorgestellt.

Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf Hindernissen für die Förderung von Potentialen, Interessen oder Begabungen auf der Ebene des sozialen Geschehens im Unterricht bzw. in der Schule. In diesem Kontext wird insbesondere das soziale Phänomen Bullying unter Schüler\*innen fokussiert, dessen versteckte Natur dazu beiträgt, dass es häufig „hinter den Kulissen“ eines Blicks auf das soziale Geschehen verbleibt. Während Begabungsförderung als ein Kinderrecht verstanden werden kann, das auf den Artikeln 28 und 29 der KRK gründet, muss Bullying als kinderrechteverletzende Praxis aufgefasst werden, die unter anderem auch genau diese beiden Artikel betrifft.

In empirischen Untersuchungen wurde bereits vielfach der negative Einfluss von Bullying auf Schulleistungen und Bildungsabschlüsse belegt. Dieser Beitrag fragt danach, inwiefern Bullying dazu beiträgt, dass die Schule an Qualität als begabungs-, lern- und leistungsförderliche Umgebung verliert und schließt mit einem Blick auf Fähigkeiten von Lehrpersonen, um Bullying als Hindernis für

---

<sup>1</sup> Zur kritischen Betrachtung des Begabungsbegriffs und dem Versuch ein alternatives Verständnis von Begabungsförderung zu etablieren vgl. auch die Beiträge von Ilse Schriftesser und Andrea Fraundorfer in diesem Band.

Begabungsförderung auf Ebene der Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung entgegen zu wirken. Illustriert wird die theoretische Annäherung durch Ausschnitte aus problemzentrierten Interviews zu der Frage nach dem Einfluss von Bullying auf das Lernen von Schüler\*innen bzw. auf das Lehren von Lehrer\*innen.

## 1 Hindernisse auf gesellschaftspolitischer und schulischer Ebene

Begabungsförderung nimmt ihren Ausgang vielfach in den Ziel- oder Schwerpunktsetzungen einzelner Schulen, wie eben auch in jenen Schulen, die in Zusammenhang mit dem Projekt „Begabungsförderung als Kinderrecht“ untersucht wurden. Bevor jedoch für Begabungsförderung problematische Strukturen oder Praktiken auf der Ebene der einzelnen Schule bzw. der jeweils gelebten Schulkultur aufgezeigt werden, wird zunächst ein Blick auf systematische Aspekte der Vernachlässigung von Begabungsförderung geworfen.

### 1.1 Ein differenziertes Schulsystem zur Begabungsförderung?

Im Unterschied zu den meisten anderen europäischen aber auch nicht-europäischen Ländern, ist für das österreichische (sowie für das deutsche und Schweizer) Schulsystem nach wie vor die Differenzierung in verschiedene Schulformen (vgl. Döbert u.a. 2004; Maaz u.a. 2009) bzw. „unterschiedlich anspruchsvolle und perspektivenreiche Bildungswege“ charakteristisch (Kramer u.a. 2009, 17). Für differenzierte Schulsysteme kann aus gesellschaftstheoretischer Perspektive die Stratifizierung als zentrales Strukturmerkmal angesehen werden, womit folgende Aspekte verbunden sind (ebd., 171):

- „(1) Der Besuch einer Schulform ist mit bestimmten Abschlusszertifikaten assoziiert, die den weiteren Bildungsweg durch die Aufnahme einer Ausbildung (z.B. Lehre oder Studium) und den daran gekoppelten Einstieg in das Erwerbssystem vorstrukturieren.
- (2) Die verschiedenen Bildungsgänge repräsentieren differenzielle Lernumwelten mit unterschiedlichen kognitiven Anregungsniveaus und eröffnen dadurch unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten.
- (3) Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen kommen neben leistungsbezogenen Kriterien in bedeutendem Maß auch leistungsfremde Merkmale wie die familiäre Herkunft zur Geltung.“

Implizit sind damit bereits die Mechanismen der Selektion und Allokation<sup>2</sup> angesprochen, also das Sortieren der Schüler\*innen nach Leistungen oder Begabungen

---

2 Breidenstein (2012) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Selektionsfunktion der Schule keinen gesellschaftlichen Auftrag darstellt, der in diesem Sinne „von außen“ an die Schule herangetragen wird, sondern eine Notwendigkeit „im Vollzug ihrer eigenen Logik“, da Selektions-

und die Verteilung auf verschiedene Bildungswege oder gesellschaftliche Positionen. Argumentiert<sup>3</sup> wird die Notwendigkeit dieser Mechanismen vorrangig mit dem Ziel der Herstellung einer größeren Homogenität der Lerngruppe, die zu einer den Begabungen entsprechenden Förderung der Schüler\*innen beitragen soll (vgl. Bruneforth u.a. 2016, 76; Herzog-Punzenberger 2017, 3). Die Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf kommt dabei durch ein Zusammenwirken<sup>4</sup> von Fremdselektion, durch die Lehrperson und die Schule(n) und Selbstselektion durch die Schüler\*innen, ihre Familien und das Umfeld zustande (vgl. Bruneforth u.a. 2016, 76).

Nun stellt sich die Frage, ob das gegliederte Schulsystem tatsächlich in der Lage ist, Begabungen entsprechend zu fördern oder ob dieser Anspruch nicht aus der Eigenlogik des Systems heraus zu scheitern droht.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts beschäftigt Bildungsforscher und Soziologen die Frage, ob „Kinder, die über dieselbe (angenommene oder gemessene) Fähigkeit verfügen, sowohl die gleichen Möglichkeiten besitzen, zu Schulen verschiedenster Art zugelassen zu werden, als auch dieselben Chancen haben, diese mit Erfolg zu absolvieren, und zwar unabhängig von ihrer sozialen Herkunft“ (Floud 1959/1967, 321). Bourdieu und Passeron (1971) stellten in ihrer kulturtheoretischen Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens (am Beispiel Frankreichs) eine Illusion der Chancengleichheit fest, und erklärten diese u.a. damit, dass die mit der Schichtzugehörigkeit der Schüler\*innen in Verbindung stehenden Haltungen und Einstellungen gegenüber Schule und Bildung von der Schule bzw. dem Schulsystem als Leistungsvermögen oder unterschiedliche „Begabung“ gewertet werden, anstatt diese als ungleiche kulturelle Voraussetzungen anzuerkennen (vgl. Kramer u.a. 2009, 12). Das Bildungssystem deute „soziales Privileg

---

entscheidungen fast immer Möglichkeiten, Übergänge oder Wege „*innerhalb des Erziehungssystems*“ betreffen (ebd., 14). Dieser Sichtweise kann zwar in gewisser Hinsicht zugestimmt werden, dennoch scheint Selektion gerade für differenzierte Schulsysteme ein Mechanismus zu sein, der in erster Linie der Aufrechterhaltung des differenzierten Schulsystems an sich dient und somit der Weiterführung eines historisch gewachsenen und politisch nach wie vor unterstützten Systems. Aus dieser Perspektive können Selektion und Allokation durchaus als „Auftrag an das Schulsystem“ verstanden werden, der von außen – nämlich durch den politischen oder auch gesellschaftlichen Willen – weiterhin an das Schulsystem gestellt wird.

3 Siehe dazu bspw. auch das österreichische Regierungsprogramm 2017–2022, online unter: [https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm\\_2017–2022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017–2022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6) [14.08.2018].

4 Verbunden damit ist die Frage, in welchem Verhältnis Fremd- und Selbstselektion für die Übergangsentscheidungen verantwortlich sein sollen. Kramer u.a. (2009, 19) geben zu bedenken, dass hierbei auch Partizipationsrechte angesprochen werden und verweisen im Anschluss auf das Mitspracherecht der Familie bzw. Eltern, die professionelle Einschätzung von Lehrpersonen oder die Validität von Testverfahren für die Bestimmung der Schullaufbahn. Aus kinderrechtlicher Perspektive ist jedoch insbesondere darauf zu achten, inwieweit die betroffenen Kinder ihrem Alter entsprechend in diese Übergangsentscheidungen einbezogen werden können bzw. müssen.

in Begabung oder individuelles Verdienst“ um und legitimiere dadurch die Ungleichheit (Bourdieu & Passeron 1971, 45).

In den letzten zwanzig Jahren wurden diese Erkenntnisse auch von Seiten der empirisch quantitativen Bildungsforschung und Schulleistungsmessung wiederholt belegt und aufgezeigt, dass der sozioökonomische Hintergrund der Schüler\*innen einen größeren Einfluss auf die Bildungswege hat als Begabungen oder Leistungen (vgl. Ditton & Maaz 2011).

Baumert und Schümer stellten beispielsweise im Rahmen der PISA-Studie von 2000 in Deutschland eine ungefähr dreimal so hohe Chance für einen Gymnasiumsbesuch für Jugendliche aus den oberen sozialen Schichten<sup>5</sup> als für Jugendliche aus Arbeiterfamilien fest, selbst wenn nur Schüler\*innen mit gleicher Begabung und gleichen Fachleistungen verglichen werden. (vgl. Baumert & Schümer 2001, 355ff.) In Österreich wurden diesbezüglich in den vertiefenden Analysen der PISA-Studien 2000 und 2003 analoge Ergebnisse deutlich (vgl. Neuwirth 2006).

Auch neuere Analysen, wie der österreichische nationale Bildungsbericht 2015, zeigen die große Abhängigkeit der Schulwegentscheidungen vom schulischen und familiären Hintergrund sowie von der Alltagssprache auf und belegen gleichzeitig den relativ schwachen Zusammenhang zwischen Schulwahl und (Mathematik-) Leistung (vgl. Bruneforth u.a. 2016, 120ff.). So wechseln in Wien 63% der Kinder mit deutscher Alltagssprache in die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), gegenüber nur 37% der Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache (vgl. ebd.). Weiters unterscheidet sich die Schülerschaft der Hauptschulen und Neuen Mittelschule (NMS) in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Familien stark von jener der AHS.

„44 % der angehenden AHS-Schüler/innen weisen zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss und weitere 26 % Eltern mit Matura auf. Die Eltern jener Schüler/innen, die die Hauptschule oder NMS anstreben, besitzen nur zu 27 % bzw. 31 % Matura oder einen tertiären Bildungsabschluss.“ (ebd., 122)

Diese Unterschiede lassen sich dabei insbesondere am Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I nur relativ schwach durch Leistungsunterschiede erklären. Unterschiede in der Schulwahl der Schüler\*innen nach Regionen (z.B. dünner und dichter besiedelten Gebieten) reflektieren wiederum Unterschiede in den Bedingungen des Schulangebots und sind ebenfalls nicht durch Leistungen erklärbar (vgl. ebd.).

Basierend auf diesen und weiteren theoretischen und empirischen Erkenntnissen (vgl. z.B.: Berger & Kahlert 2005; Breit & Schreiner 2006; Lang, 2006; Helsper

---

5 Baumert und Schümer stellen in ihren Analysen obere und untere Dienstklasse als „soziale Oberschicht“ den Sozialschichten der Routinedienstleistern, Selbstständigen, Facharbeitern sowie un- und angelernten Arbeitern gegenüber (vgl. Baumert & Schümer 2001).



& Kramer 2007; Bellenberg & im Brahm 2010; Ditton 2010; Becker & Lauterbach 2016; Becker & Schuchart 2016) entsteht der Eindruck, dass sich das vorhandene Schulsystem zwar auf die Fahnen schreibt, Leistungen und Begabungen zu fördern und differenziert auf diese einzugehen, der gesetzte Anspruch vor dem Hintergrund einer sozialen Selektion aber nicht für alle Schüler\*innen eingelöst werden kann.

Dieser Effekt wird in Österreich und Deutschland durch eine weitere Besonderheit des Schulsystems, nämlich die relativ frühe Trennung der Schüler\*innen mit ca. 10 Jahren, am Übergang von der Volks- oder Grundschule zur Sekundarstufe I, noch verstärkt. Wößmanns (2008) Analyse der internationalen Schülerleistungstests PISA, TIMSS und IGLU offenbart, dass der spätere Bildungserfolg der Schüler\*innen umso stärker vom jeweiligen familiären Hintergrund abhängig ist, je früher die Schüler\*innen selektiert werden. Herzog-Punzenberger (2017, 8) hält darüber hinaus fest, eine spätere Trennung würde dabei nicht nur „für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten“ sondern auch für Kinder „aus zugewanderten Familien“ mehr Chancengerechtigkeit bieten (ebd., 8).

Auch wenn Begabungen grundsätzlich nach erfolgter Trennung der Schüler\*innen noch gefördert werden können, ist die frühe Selektion als ein weiteres potentielles Hindernis für eine systematisch gestützte Begabungsförderung anzusehen, da die Bildungswege und -erfolge noch stärker von sozioökonomischen Faktoren bestimmt werden als von den Begabungen, Interessen oder Leistungen der Kinder. Andere Länder, die ebenfalls der Tradition der frühen Separierung der Schüler\*innen folgten, haben diese bereits spätestens in den 1970er Jahren aufgegeben und damit die Chancengleichheit erhöht<sup>6</sup> (Wößmann, 2008).

Weiterführend soll nun die Frage gestellt werden, inwiefern das differenzierte Schulsystem auf Ebene der einzelnen Schulen bzw. der Schulkultur mit der (inerschulischen) Begabungsförderung in Zusammenhang steht.

## 1.2 Die Fortsetzung von Differenzierung auf Ebene der Schulkultur

Dem Verständnis von Werner Helsper (2000, 36) folgend, ist die Schulkultur als symbolische Ordnung zu fassen, „als sinnstrukturiertes Gefüge von Werten, Normen, Regeln und Erwartungen, in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“. Er schlägt vor, eine Theorie der Schulkultur entlang der Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse der schulischen Akteure, der Bedeu-

---

6 In Verbindung damit hebt Wößmann (2008, 516) auch hervor, dass die „spätere Selektion nicht mit einem geringeren Leistungsniveau“ bei internationalen Schülerleistungstest einhergeht, „so dass sich kein Hinweis auf einen Zielkonflikt zwischen Gleichheit und Effizienz in der Organisation des Schulsystems ergibt.“

Vor diesem Hintergrund und in Hinblick darauf, dass die Erkenntnisse zu Selektion und Chancengleichheit grundsätzlich keine Neuigkeiten darstellen, erstaunt es umso mehr, dass Österreich und Deutschland nach wie vor an der frühen Selektion und dem differenzierten Schulsystem festhalten.

tung der Leistungsforderungen in der Schule sowie der Härte der Auslese, der pädagogischen Werte und Beziehungen sowie schließlich dem Kanon kulturell lizenzierter Inhalte und der Fächerorganisation zu dimensionieren (vgl. ebd.). Ein differenziertes Schulsystem trägt u.a. dazu bei, dass Selektion und Allokation als zentrale Aufgabe der Schule verstanden werden, womit die Leistungsdimension angesprochen wird. Helsper konstatiert ebenfalls eine zunehmende Dominanz dieser „Leistungsdimension gegenüber anderen Dimensionen der Schulkultur“ und sieht Belege für seine Beobachtung in Studien, die Schüler\*innen nach dem Sinn der Schule fragten und dabei neben der Bedeutung der Schule für Kommunikation und Austausch mit Gleichaltrigen eine Vorrangstellung von strategischen Haltungen feststellten, die auf zukünftige Berufschancen und soziale Platzierungsmöglichkeiten zielen (vgl. ebd., 41f.).

In der Praxis wird dieser Mechanismus z.B. in Zuschreibungen und Einteilungen von Schülern gemäß der AHS-Reife bzw. nicht AHS-Reife sichtbar (vgl. Schritteser 2017, 84), womit gleichzeitig eine stärker subjektorientierte Perspektive auf Übergänge im Schulsystem eingenommen wird. In einer der im Projekt „Begabungsförderung als Kinderrecht“ untersuchten Schulen zeigt sich diese Unterteilung der Schüler\*innen entsprechend einer Leistungshierarchie, wobei die leistungsfähigste Gruppe jene der AHS-Anwärter\*innen darstellt. Die Besonderheit der untersuchten Schule liegt darin, dass die Klassen als Integrationsklassen geführt werden und der Unterricht sowohl von NMS-, AHS- und Sonderschullehrer\*innen gehalten wird. Entsprechend des Entwicklungsstands der einzelnen Schüler\*innen kommen die Lehrpläne der NMS, AHS oder Sonderschule zur Anwendung. Wird nun der oder die einzelne Schüler\*in in den Fokus gerückt, stellt sich u.a. die Frage nach dem Einfluss der vorgenommenen Einteilung oder Zuschreibungen auf das Selbstkonzept und die damit verbundene Wahrnehmung von Begabung. Im Rahmen der Analyse zeigte sich eine Unterteilung der Schüler\*innen in die Gruppen der Blaulinge<sup>7</sup> (auf den Besuch einer nach der 8. Schulstufe weiterführenden AHS vorbereitete Schüler\*innen), Gelblinge (NMS Schüler\*innen) und Sonderlinge (Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf) die den Schüler\*innen auch bewusst zu sein scheint, wie die Aussage eines Schülers belegt (Schritteser 2017, 46):

„Blaulinge, das sind die AHS Schüler. Es gibt drei Stufen: Sonderlinge, also das sind die, was mit nicht so hohen Konzentrationswissen, dann die Gelblinge, wo ich gerade bin, das ist Mittelleague, das ist grundlegend, und dann die AHS, die Blaulinge, vertieft, da ist Mehmet dabei“

7 Die Benennung der Schüler\*innengruppen in Blaulinge und Gelblinge ist auf die Farbe der jeweiligen Lehrbücher zurückzuführen, die in den unterschiedlichen Gruppen Verwendung finden.

Vom zuständigen Forscherteam wurde diesbezüglich festgehalten, dass die Schüler\*innen diese Unterteilung „erstaunlich neutral und nicht wertend“ beschreiben (Schrittesser 2017, 46) und sich durchaus mit den ihnen zugewiesenen Rollen identifizieren. Weiters halten die Autor\*innen fest, man erlange den Eindruck, die Schüler\*innen würden diese Etiketten nicht hinterfragen und folgern daraus eine „as good as it gets“ Mentalität (vgl. ebd.), die im Sinne des Bourdieu'schen Verständnisses eines „sense of place“ zu deuten wäre (Bourdieu, 2005).

Auch wenn dieser Schule von den vergleichbaren untersuchten Schulen noch am ehesten eine Vorstellung und ein Umgang mit Begabungsförderung attestiert worden ist, der sich mit jenem Begabungs(förderungs)konzept der Forscher\*innen deckt, können die getroffenen Zuschreibungen dennoch „gesellschaftliche Unterschiede im Mikrokosmos der Schule abbilden und verfestigen“ (Schrittesser 2017, 47). Die Schulkarrieren scheinen trotz eines Schulprofils, das anderes vermuten lassen würde, nicht mehr ergebnisoffen zu sein und damit ist auch die Begabungsförderung in gewisser Hinsicht bereits eingeschränkt. Die Schüler\*innen erhalten Förderungen nur entsprechend ihrer Leistungseinstufung und nicht beispielsweise basierend auf ihren Interessen, wobei im Rahmen des Forschungsprojekts nicht geklärt wurde, inwiefern der Wechsel zwischen einmal vorgenommenen Leistungseinteilungen realistisch oder überhaupt möglich ist.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass einerseits auf der übergeordneten Ebene des Schulsystems Begabungen durch ein gegliedertes Schulsystem und der damit einhergehenden Selektion (bzw. vielfach eben der „Bildungsvererbung“) eher verdeckt zu bleiben drohen. Andererseits muss auf der Ebene einzelner Schulen darauf geachtet werden, diese Differenzierungen und Festschreibungen der Schüler\*innen nicht noch weiter fortzuführen und gleichzeitig die Schulkultur möglichst zu Gunsten einer Begabungsförderung im ganzheitlichen Verständnis und als „Förderung von Lernerfahrungen“ (Schrittesser 2018, in diesem Band) zu dimensionieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich weiters die Frage, inwiefern die in einer Schule anzutreffenden (Kollektiv-) Vorstellungen von Begabung einen Orientierungsrahmen bilden, der folglich das Handeln der Akteur\*innen sowie die Schul- und Lernkultur beeinflusst.

## 2 Hindernisse auf der Interaktionsebene

Neben den aufgedeckten systemischen Faktoren, insbesondere der frühen Differenzierung, die hinderlich für das Erkennen und Fördern von Potentialen, Interessen oder Begabungen sein können, kann es auch auf der Ebene des sozialen Geschehens in Schule und Unterricht zu Hindernissen für die Entfaltung von Begabungen kommen. Diese können sowohl auf Seiten der (nicht) fördernden

Lehrperson, als auch auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers gründen oder auf der Ebene des Umgangs von Lehrer\*innen mit Schüler\*innen angesiedelt sein. Dazu können beispielsweise die Erwartungen von Lehrkräften an Schüler\*innen im Sinne von selbsterfüllenden Prophezeiungen bzw. des Pygmalioneffekts gezählt werden (vgl. Rosenthal & Jacobson 1968), das Eröffnen bzw. Schließen von Möglichkeiten partizipativem Lernens, wie der Beitrag von Perkhofe-Czapek, Potzmann und Hofer (2018, in diesem Band) aufzeigt oder das Verstreichenlassen von fruchtbaren Momenten und Anfängen des Lernens, die u.a. im Staunen oder in Irritationen der Schüler\*innen sichtbar werden (vgl. Paseka & Schrittemser, 2017; Schrittemser 2018, in diesem Band). Darüber hinaus birgt das Geflecht an Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteur\*innen in der Schule eine Fülle an potentiellen Risiken oder Hindernissen. Diese werden im vorliegenden Band u.a. in den Beiträgen von Freudhofmayer und Rosenberger (2018) in Bezug auf die Vielschichtigkeit des Anerkennungshandelns in der unterrichtlichen Praxis und von Reischl (2018) in Hinblick auf Handlungspraktiken zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung des Unterrichts im Umgang mit Störungen thematisiert. Davon ausgehend, dass Unterricht immer eine soziale Situation darstellt in der die Beziehung der Agierenden wesentlich das Gelingen der jeweiligen Ziele sowie das Ausmaß der freien Entfaltung und Förderung von Begabung beeinflusst, ist die soziale Ebene der Interaktion von Schüler\*innen untereinander jedoch ebenso in den Blick zu nehmen, wie die der Schüler\*innen und der Lehrperson. Inwiefern sich die Ausgestaltung dieser Interaktionsebene auf die Begabungsförderung auswirkt, wird besonders dort deutlich, wo die Interaktion gestört ist – im Extremfall durch Bullying.

Bullying oder auch Mobbing<sup>8</sup> stellt kein neues Phänomen dar, dennoch wird ihm seit Mitte der 1990er-Jahre innerhalb der internationalen Forschungsgemeinschaft gesteigerte Aufmerksamkeit entgegengebracht (vgl. Smith 2014, 33f.). Dan Olweus gilt als erster Autor der eine systematische Studie zu Bullying in der Schule anstellte (vgl. Olweus 1973) und damit zur Etablierung von (ersten psychologisch geprägten) Forschungsprogrammen maßgeblich beitrug. Ausgehend von den skandinavischen und nordeuropäischen Ländern entwickelte sich Schulbullying zu einem umfassend untersuchten Phänomen, das jedoch in Mitteleuropa sowie in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung nach wie vor eher randständig aufgegriffen wird.

Nachfolgend wird der Blick darauf gerichtet, wie Bullying unter Schüler\*innen als ein Phänomen auf der Ebene unmittelbarer sozialer Beziehungen zu einem

8 Im deutschen Sprachraum wird Mobbing meistens synonym für Bullying verwendet. In diesem Beitrag wird der Begriff Bullying bevorzugt, weil einerseits in der internationalen Forschungsgemeinschaft der Begriff Bullying gebräuchlicher ist und andererseits der Begriff Mobbing auf eine lose Verbindung von Personen („Mob“) verweist, wie das in einer Schulkasse gerade nicht der Fall ist.

Hindernis für die Begabungsförderung werden kann, insbesondere deshalb, weil es durch Bullying gar nicht so weit kommen kann, dass Fähigkeiten, Interessen oder Begabungen der Schüler\*innen ausreichend wahrgenommen werden.

## 2.1 Bullying, dessen Erklärungsansätze und Folgen

Der gängigen Definition von Dan Olweus (1996, 266) folgend, wird unter Bullying eine wiederholte und intentionale Schadenszufügung verstanden, die in einer Beziehung ausgeübt wird, die auf ungleichen Machtverhältnissen beruht. Um Bullying von anderen Gewaltphänomenen abzugrenzen sind demnach die Charakteristika Verletzungsabsicht, Wiederholung und ein objektiv vorliegendes oder subjektiv empfundenes Machtungleichgewicht zentral. Weiters ist Bullying ein Phänomen, das in relativ stabilen sozialen Gruppen – wie der Schulklasse – auftritt. Bullying-Handlungen können unterschiedlicher Natur sein (verbal, non-verbal, physisch, psychisch oder relational) und sich auf direkte oder indirekte Art äußern sowie auch über soziale Medien bzw. virtuelle Kanäle („Cyberbullying“). Mit zunehmendem Alter kann ein Anstieg von relationalem Bullying – wobei soziale Beziehungen zur Schädigung genutzt werden (z.B. Ausgrenzung, Verbreitung von Gerüchten, usw.) – und eine Abnahme von physischem Bullying beobachtet werden. (Vgl. z.B. Olweus 2003; Scheithauer u.a. 2003, Schubarth 2013, Wachs u.a. 2016)

Wie eingangs bereits erwähnt, zeichnet sich Bullying auch dadurch aus, dass es vielfach von Außenstehenden unbemerkt stattfinden kann – einerseits weil Schüler\*innen sich eher in Bullying involvieren, wenn Lehrpersonen nicht präsent sind und andererseits weil oftmals das Bewusstsein für das Phänomen von Seiten der Lehrpersonen nicht ausreichend vorhanden ist (vgl. Pepler u.a. 1997 zit. n. Craig u.a. 2011, 23). Diesbezüglich verweisen Hamarus und Kaikkonen (2008) darauf, dass Lehrpersonen und andere Außenstehende durch die versteckte Natur des Phänomens auch in die Irre geführt werden können und die Bedeutung, die Bullying für die Schüler\*innen entfaltet hat, häufig nur von den jeweilig Involvierten oder Betroffenen verstanden wird.

Ausgehend von der lange dominanten psychologischen Perspektive auf Bullying, haben sich mittlerweile weitere Erklärungsansätze und theoretische Modellierungen entwickelt, die jeweils unterschiedliche Facetten des Phänomens betonen.

Während individualistische bzw. psychologisch geprägte Ansätze den Fokus auf die Rolle der Täter und Opfer legen, begründen sozial-ökologische Ansätze Bullying eher mit dem wechselseitigen Zusammenwirken der Ebenen Person, Beziehungen, Gemeinschaft und Gesellschaft (vgl. Scheithauer u.a. 2003; Wachs u.a. 2016, 53ff.). Im Participant Role Ansatz, der auch als soziodynamischer Erklärungsansatz bezeichnet werden kann und auf die Forschungsgruppe um Christina Salmivalli zurück geht, wird schließlich die Relevanz der Gruppendynamik beim Entstehen und im Verlauf von Bullying betont (vgl. z.B. Salmivalli u.a. 1996).

Neben den bislang fokussierten Gruppen der Täter und Opfer rücken nun zusätzlich die Gruppen der Assistenten und Verstärker des Täters, die Verteidiger des Opfers und außenstehende Personen in den Blick und es wird auch die Rolle der Lehrperson im Bullying-Geschehen hinterfragt.

Einen pädagogisch relevanten Einwand bringen die Forschungsergebnisse von Atria, Strohmeier und Spiel (2007). In ihrer Studie zeigte sich, dass das Auftreten von Bullying sehr stark zwischen Klassen variiert. In manchen Klassen wird gar nicht von Bullying berichtet, während in anderen Klassen Bullying offenbar ein gravierendes Problem darstellt. Die Ergebnisse veranlassen dazu die Schulklasse als bedeutenden sozialen Kontext für das Zustandekommen von Bullying anzuerkennen und systematisch zu untersuchen, welche Faktoren diese großen Unterschiede erklären können.

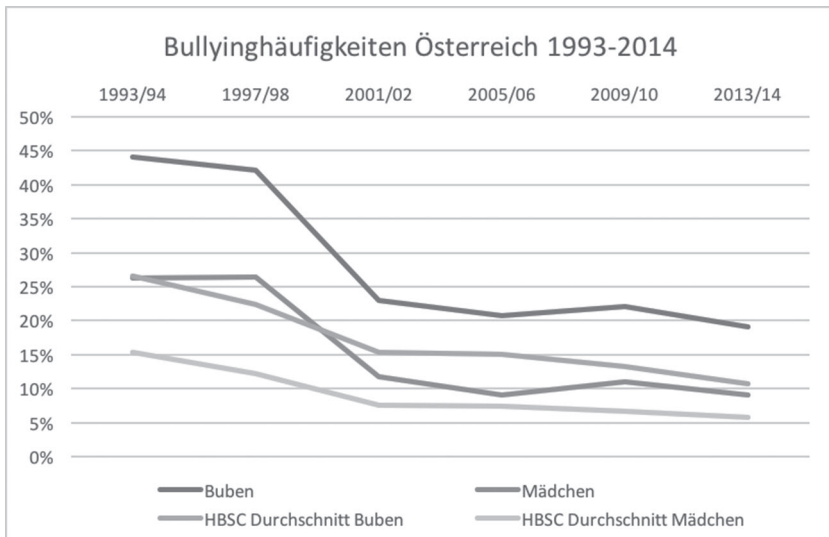
Anliegen einer bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bullying sollte u.a. sein, die Prämissen der psychologischen Perspektive zu hinterfragen und die Einschränkung auf ein Ursache-Wirkungs-Denken zu beinspruchen. Exemplarisch kann dazu das Konzept der Anerkennung angeführt werden (dazu ausführlich Paljakka 2017).

Für die Dimensionierung von Bullying in Zusammenhang mit Anerkennungspraxen werden die Arbeiten von Balzer (2007) sowie Balzer und Ricken (2010) als Hauptbezugspunkte herangezogen. In Verbindung mit dem Konzept der Anerkennung, insbesondere mit dem „doppelten Zug der Anerkennung“ (Balzer 2007; Balzer & Ricken 2010), kann dabei die Konstitution der Rollen im Bullying-Prozess in den Blick genommen werden. Anerkennung wird in diesem Verständnis als eine sowohl Subjekt bestätigende als auch hervorbringende Praxis aufgefasst<sup>9</sup>. Anerkennung erlangt seine Bedeutung also im Sinne des *An-Erkennens*, wobei immer etwas Drittes im Spiel ist, das nicht gänzlich dem Subjekt entspricht – eine Person wird *als etwas* anerkannt. Umgelegt auf Bullying kann argumentiert werden, dass sich in diesem Anerkennungsgeschehen die Subjekte erst in ihren Bullying-Rollen („Täter“ oder „Opfer“) gegenseitig konstituieren und stabilisieren. Anerkennung hat dabei die Macht, jemanden „definierbar“ zu machen, womit jedoch auch eine Reduzierung oder Fixierung auf die Rolle des „Täters“ oder „Opfers“ erfolgen kann, die Auswirkungen auf das Selbstbild und die soziale Wahrnehmung z.B. durch die Mitschüler\*innen einschließt (vgl. Balzer 2007, 51, Paljakka 2017, 66). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive kann der Fokus damit von individualisierenden, psychologischen Konzepten auf das soziale interaktive Geschehen gelenkt werden, womit auch auf den Unterricht als Ort des sozialen Geschehens verwiesen wird (Paljakka 2017, 72).

---

9 Eine vertiefte Darstellung des Anerkennungsdiskurs bietet auch der Beitrag von Freudhofmayer und Rosenberger (2018, in diesem Band).

In Österreich fehlen nationale Längsschnittstudien zur Häufigkeit von Bullying in der Schule bislang, weshalb diesbezüglich auf die internationale Studie der WHO verwiesen werden muss. Die *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) Studie erhebt alle 4 Jahre in mittlerweile 45 Ländern Europas und Nordamerikas Daten zur Gesundheit, dem Wohlbefinden dem sozialen Umfeld und dem Gesundheitsverhalten von 11-, 13- und 15-Jährigen. Die Grafik stellt dar, wieviel Prozent der 11-, 13- und 15-jährigen Mädchen und Buben angaben mindestens zwei Mal in den letzten paar Monaten andere Schüler\*innen gemobbt zu haben.



**Abb. 1:** 11-, 13- und 15-jährige Schüler\*innen, die angaben mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter gewesen zu sein. Daten zu den Bullyinghäufigkeiten aus den Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Studien der WHO von 1996 bis 2016 (vgl. Craig & Harel 2004; Currie u.a. 2008; Molcho u.a. 2009; Molcho 2012; Walsh & Cosma 2016).

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, ist im Zeitraum von 1993 bis 2014 in Österreich ein deutlicher Rückgang von Bullying in der Schule zu verzeichnen. So gaben beispielsweise 1993/94 noch 44% der befragten 11-, 13- und 15-jährigen Buben an, in den letzten paar Monaten mindestens zwei Mal jemand anderen gemobbt zu haben, während diese Zahl in der Befragung 2013/14 auf 19% der Befragten sank. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass auch wenn sich die Bullyinghäufigkeiten im beobachteten Zeitraum mehr als halbiert haben, die Werte nach wie vor deutlich über dem Durchschnitt der untersuchten Länder liegen, während sich beispielsweise die Bullyingraten in Finnland immer unter die

sem Durchschnitt bewegen<sup>10</sup>. Insgesamt verdeutlichen die HBSC-Studien, dass in Österreich eine beträchtliche Bullyingproblematik in den Schulen vorliegt, die gezielte Gegenmaßnahmen erfordern würde.

Wissenschaftlich gesicherte Erklärungen für den Rückgang der Bullyingraten in Österreich seit den 1990er Jahren sind bislang noch ausstehend. In der Studie von Molcho u.a. (2009) wird vermutet, das Sinken der Bullyingangaben in den westeuropäischen Ländern könnte auf nationale oder lokale Anstrengungen zur Reduktion von Bullying zurückzuführen sein und bzw. oder auf das gesteigerte Bewusstsein für Bullying. Eine andere Erklärungsmöglichkeit wäre (vgl. ebd.), dass sich durch ein stärkeres gesellschaftliches Bewusstsein für Gesundheit und für die soziale Tragweite von Bullying, die Einstellung gegenüber dem Phänomen verändert hat und Bullying weniger toleriert wird<sup>11</sup>.

Die Folgen von Bullying sind vielfältig und umfassen neben körperlichen und psychischen Beschwerden auch soziale und schulische Probleme. Das Risiko Kurz- oder Langzeitfolgen (bis ins Erwachsenenalter) von Bullying davonzutragen steigt dabei für alle an Bullying beteiligten Personen im Unterschied zu Schüler\*innen die nicht in Bullying involviert sind oder waren. Darüber hinaus wurde in empirischen Untersuchungen bereits vielfach der negative Einfluss von Bullying auf Schulleistungen und Bildungsabschlüsse belegt. (Vgl. z.B. Hawker & Boulton 2000; Bullock 2002; Rigby 2003; Craig & Harel 2004; Schubarth 2013) Wachs und Kollegen (2016) weisen allerdings darauf hin, dass oftmals die Unterscheidung von „Ursache“ und „Folge“ von Bullying schwierig oder uneindeutig ist, wie beispielsweise in Hinblick auf fehlende freundschaftliche Beziehungen innerhalb der Schulklasse deutlich wird.

Zumeist stehen die empirisch belegten negativen Auswirkungen von Bullying auf Schulleistungen, den Schulbesuch und die erzielten Bildungsabschlüsse im Vordergrund. Es kann jedoch auch im Hinblick auf das Konzept des Wohlbefindens in der Schule verdeutlicht werden, inwiefern die Schule durch Bullying an Qualität als begabungs-, lern- und leistungsförderliche Umgebung verliert. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Begabungsförderung auch in diesem Zusammenhang im Sinne von Artikel 29 der UN-Kinderrechte-

10 Beachtlich ist dabei auch der prozentuelle Unterschied zwischen Österreich und Finnland von ca. 10-11% bei den Täter- Häufigkeiten, und von ca. 7% bei den Opfer-Häufigkeiten (vgl. Craig & Harel 2004; Currie u.a. 2008; Molcho u.a. 2009; Molcho 2012; Walsh & Cosma 2016).

11 Die österreichische nationale Strategie „Weiße Feder“ wurde im Jahr 2008 eingeführt. Hier kann also noch kein Zusammenhang zum Rückgang der Bullyinghäufigkeiten angenommen werden. Interessant erscheint diesbezüglich eher, dass in der Erhebung 2009/10 wiederum ein Anstieg zu verzeichnen ist. Dass in Bezug auf Erklärungen zu den Bullyingtrends in Österreich nur Vermutungen angestellt werden können, ist jedenfalls ein Ausdruck dafür, dass noch zu wenig länderspezifische Bullyingforschung in bzw. für Österreich vorliegt.



konvention (KRK 1990, Art. 29) als das Fördern von Potentialen, Fähigkeiten und Interessen verstanden wird.

## 2.2 Bullying als Hindernis für Begabungsförderung

Im Rahmen eines Seminars an der Universität Wien wurden im Wintersemester 2017/18 von Lehramtsstudierenden insgesamt zehn Interviews<sup>12</sup> mit Lehrpersonen und Schüler\*innen geführt. Ausgehend vom empirisch festgestellten Einfluss von Bullying auf Schulleistungen und auf den Schulbesuch wurden die problemzentrierten Interviews von dem Forschungsinteresse geleitet, einen Einblick in die subjektive Bedeutung von Bullying für das Lernen von Schüler\*innen (sowohl aus Sicht der Schüler\*innen selbst als auch aus der Sicht der Lehrpersonen) und das Lehren der Lehrpersonen zu geben und damit auch Ansatzpunkte für die Frage nach dem Zusammenhang von Bullying und Begabungsförderung aufzuzeigen. Die Interviews wurden einer Themenanalyse unterzogen, bei der der manifeste Gehalt von Aussagen im Zentrum des Interesses stand. Es wurden weiters die charakteristischen Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet, um Unterschiede in der Darstellung eines Themas aus der Perspektive unterschiedlicher Personen(gruppen) sichtbar zu machen (vgl. Froschauer & Lueger 2003; Lueger 2009).

Begabungsförderung in einem umfassenden Sinn verstanden, kann nur dann gelingen, wenn Interessen, Fähigkeiten und Potentiale in einem ersten Schritt erkannt werden und in einem nächsten Schritt dann auch gefördert werden, um zunehmend selbstbestimmte Lernprozesse zu veranlassen und letztlich Bildungsbewegungen anzuregen (vgl. Schrittmesser 2017, 3). Den Interviews lag die These zugrunde, dass Bullying – sofern von den Lehrpersonen erkannt – dazu beitragen kann, Begabungen nicht wahrzunehmen oder nicht ausreichend fördern zu können. Es wurde angenommen, dass es von den Lehrpersonen als drängendere Aufgabe verstanden wird, gegen Bullying vorzugehen, als sich den Begabungen der Schüler\*innen zu widmen, wodurch die Schule Qualität als lern- und leistungsförderliche Umgebung einbüßt.

In Bezug auf die Auswirkungen von Bullying auf die Lehrtätigkeit wurden in den Interviews unterschiedliche Facetten angesprochen, darunter ein verschlechtertes Klassenklima, Störungen des Unterrichtsverlauf sowie die Notwendigkeit, die Stoffvermittlung aufgrund von Bullying in den Hintergrund zu stellen.

---

12 Davon wurden sieben Interviews mit Lehrpersonen und drei Interviews mit (ehemaligen) Schüler\*innen geführt. Die Studierenden wählten dabei mit Hilfe des Schneeballprinzips Personen aus ihrem Umfeld und den Schulen, in denen sie bereits tätig sind aus, die die Kriterien für die Interviewteilnahme erfüllten. Als Kriterien wurden angesetzt, dass der oder die Interviewpartner\*in einerseits entweder eine Lehrperson oder ein/e Schüler\*in ist und andererseits Bullying entweder bereits selbst erlebt oder beobachtet hatte. Die nachfolgend zitierten Interviewpassagen wurden z.T. sprachlich bereinigt um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten.

Die von den Lehrpersonen angeführten Auswirkungen von Bullying auf die gesamte Klasse bzw. den Unterricht erscheinen vor dem Hintergrund der Begabungsförderung besonders besorgniserregend. In den eingangs angeführten empirischen Ergebnissen zu den Folgen von Bullying wurden Beeinträchtigungen vorrangig auf Seiten der involvierten Schüler\*innen festgestellt. Die Interviews verdeutlichen jedoch, dass die Konsequenzen von Bullying auch die restliche Schulklasse, die Erfüllung der Aufgaben der Lehrperson und das Beziehungsgefüge im Unterricht allgemein beeinträchtigen. Die Ausgangshypothese, Begabungsförderung rücke in Anbetracht einer Bullying-Problematik in der Klasse in den Hintergrund, findet damit Bestätigung in den geführten Interviews. Wie die folgenden Interviewsequenzen illustrieren, zeigte sich, dass Bullying die Lehrpersonen insofern in ihrer Tätigkeit beeinträchtigt, dass sie sich nicht im angestrebten Ausmaß den unterrichtlichen Aufgaben und der Förderung der Schüler\*innen widmen können.

„Es hat dann aber weiterführende Auswirkungen auf die ganze Klasse, weil es stört eigentlich den ganzen Unterrichtsverlauf und die Stoffvermittlung für die ganze Klasse wird damit auch quasi angegriffen und also es hat weiterführende Auswirkungen.“ (Interview 1, 3f., Z. 113-117)

„Das Klassenklima war irrsinnig schlecht. Also, es war auch für mich unangenehm, in diesen Raum reinzugehen, weil ich mir gedacht hab: „Oh Gott, was passiert heut wieder? Wie werden sie sich wieder beschimpfen?“ Dadurch dass der Schüler sich dann entschieden hat, mit Anfang des Schuljahres jetzt die Schule zu verlassen hab ich gemerkt, dass das Klassenklima doch deutlich besser geworden ist.“ (Interview 4, 4f., Z. 112-118)

„Ständige Diskussionen. Ständige Diskussionen. Ich hab ihn schon in der Unterstufe in Deutsch unterrichtet und das waren dann oft Situationen, wo ich gesagt hab: „Wir haben das miteinander bereits vor drei oder vier Jahren diskutiert, dass dieses Verhalten jetzt nicht geht! Ich will das jetzt nicht, ich will meinen Stoff machen!“ (Interview 4, 6f., Z. 173-177)

„Es ist natürlich auch für die Lehrer so, dass da normaler Unterricht sehr oft gar nicht möglich ist, weil das [Bullying, Anm. d. Verf.] natürlich Vorrang hat und behandelt werden muss und die normale Unterrichtsarbeit einfach stört und oftmals verunmöglicht.“ (Interview 10, 2, Z. 24-26)

Wird – wie in diesem Band schon vielfach betont – Begabungsförderung verstanden als eine Förderung von Lernerfahrungen und eine Zuwendung zu allen Schüler\*innen und deren je individuellen Potentialen, kann nachvollzogen werden, inwiefern dieser Anspruch durch Bullying verdeckt wird.

Eine der befragten Lehrpersonen, die zu diesem Zeitpunkt als Beratungslehrerin beschäftigt war, weist diesbezüglich auch darauf hin, dass für die mit Bullying

konfrontierten Lehrpersonen eine Unterstützung durch Beratungslehrer notwendig wäre, um die Belastung auf den Unterricht zu verringern.

„[Für eine Lehrperson, die mit Bullying-Situationen konfrontiert ist, ist die Situation] sehr schwierig, da sie ja noch so viele andere Schüler haben und die ihre Aufgabe da auch nicht mehr richtig machen können und darum ist es so, dass also wo es Beratungslehrer oder Pädagogen [gibt, sind] die Lehrer sehr froh und dankbar, dass das jemand übernimmt, weil sie da gar keine Zeit hätten und zweitens auch froh sind, wenn ihr Unterricht nicht ständig unterbrochen [und] nicht immer gefährdet ist und immer wieder von vorne begonnen werden muss, weil das natürlich Störungen sind, die auf alle Auswirkungen haben, auf die anderen Kinder, auf die Klasse und auf die Lehrperson.“ (Interview 10, 5, Z. 22-29)

In den Interviews mit (ehemaligen) Schüler\*innen zeigte sich insgesamt, dass die befragten Personen einen Einfluss auf ihr Lernen, das schulische Wohlbefinden und auch auf die Schullaufbahn feststellten.

Schulisches Wohlbefinden bezieht sich laut Hascher und Lobsang (2004, 206) „auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen“. Für das schulische Wohlbefinden ist insgesamt ein Überwiegen der positiven Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext maßgeblich (vgl. ebd., 205). Zu den Komponenten schulischen Wohlbefindens zählen z.B.: keine Sorgen, keine körperlichen Beschwerden oder auch keine sozialen Probleme in oder wegen der Schule zu haben, aber auch Freude in und an der Schule zu erfahren und über ein schulisches Selbstbewusstsein zu verfügen, das bspw. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten miteinschließt (vgl. ebd.). Bereits der theoretische Abgleich der Komponenten schulischen Wohlbefindens mit Forschungsergebnissen zu den Folgen von Bullying verdeutlicht, dass das Wohlbefinden der Schüler\*innen durch Bullying beeinträchtigt wird. Wie bereits erwähnt berichten beispielsweise in Bullying involvierte Schüler\*innen öfter als nicht involvierte von negativen Schulerfahrungen, die sich in schlechten Beziehungen zu Peers und Lehrpersonen zeigen, was als soziales Problem in der Schule gewertet werden kann und sich häufig in negativen Kognitionen und Emotionen gegenüber der Schule fortsetzt (vgl. Currie u.a. 2008, 163; Molcho 2012, 191; Walsh & Cosma 2016, 197).

Wie stark die Belastung für einzelne Schüler\*innen werden kann, ist darin ersichtlich, dass Bullying mitunter Anlass für einen Schulwechsel geben kann, wie die nachfolgende Interviewstelle illustriert. Besonders auffällig erscheint in diesem Fall, dass die betroffene Schülerin ansonsten keine maßgeblichen Probleme mit den Anforderungen der Schule hatte.

„Es [das Bullying, Anm. d. Verf.] ist meinem Lehrer auch nie aufgefallen, aber ich hab mich wirklich nicht gut gefühlt, es war eine schiache Zeit, deswegen hab ich im End-

effekt auch Schule gewechselt [...] ja das war eigentlich der Grund, also ich hatte nie so extrem schlechte Noten, das war nie das Problem, [...] aber mit diesem Mobbing, was ich damals in der Schule erfahren habe, [...] war das der Grund warum ich Schule gewechselt habe.“ (Interview 5, 2, Z. 71-76)

In diesem Fall kann vermutet werden, dass die Förderung von Begabungen und Fähigkeiten zurückgestellt werden musste, um das schulische Wohlbefinden durch einen Schulwechsel wieder herzustellen.

Die Einschätzungen der Schüler\*innen in Hinblick auf ein sinkendes schulisches Wohlbefinden aufgrund von Bullying werden auch von den befragten Lehrpersonen geteilt. So wird in den Interviews sowohl das Abnehmen des Wohlbefindens der einzelnen Schüler\*innen als auch der negative Einfluss auf das Klassenklima insgesamt betont, wobei hier auch Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler\*innen angesprochen werden:

„Ja der Moritz [...] dem haben sie, also da haben sie gespielt, dass sie sich gegenseitig ihre Sachen verstecken und seine Sachen wurden immer versteckt. Das ging so weit, dass er oft seine Materialien nicht mit hatte, eben bei mir im Mathematikunterricht [...] und er hat sich irrsinnig geplagt und hatte dann eben Nachhilfe und er musste dann auch ganz viel weinen schon und er war sehr oft den Tränen schon nahe [...] und dem hat das einfach so viel Energie gekostet, sich auf seine, die Sachen wieder zu sammeln, dass er Mathematik oft einfach nicht so richtig mitbekommen konnte.“ (Interview 6, 3, Z. 39-54)

„Grundsätzlich hat das eine starke negative Auswirkung meiner Meinung nach auf die ganze Klassengemeinschaft, wenn eine Person oder mehrere Personen dabei sind, die sich nicht wohlfühlen, das natürlich immer irgendwo im Klassenbild hängt und man die Stimmung dann ganz einfach auch mitkriegt im Unterricht und vor und nach dem Unterricht also das ist natürlich dann immer negativ behaftet.“ (Interview 8, 2, Z. 53-58)

Das Abfallen der Schülerleistungen wird von den Lehrpersonen vorrangig mit der Ablenkung durch Bullying erklärt. Auffällig erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass die Lehrpersonen bei den Schüler\*innen nicht nur eine Abnahme des Wohlbefindens in der Klasse feststellen sondern auch explizit eine Zunahme von Ängstlichkeit, die sich in besonders schwerwiegenden Fällen auch im Fernbleiben vom Unterricht äußert.

„Naja es ist sicher mal für die Betroffenen ziemlich mühsam, weil wenn ich dann Angst habe in die Schule zu gehen oder so, weil ich davon betroffen bin, dann beeinflusst das natürlich den Unterricht schon auch. Oder die Wahrnehmungsfähigkeit, wenn ich mich dauernd fürchten muss vor irgendwelchen Typen, die mir dauernd etwas antun.“ (Interview 7, 5, Z. 148-152)

„Also dieses Mädchen war so von der Rolle, also erstens Mal ist sie ein paar Tage gar nicht in die Schule gekommen bis man dann mit der Mutter telefoniert hat und die Mutter gesagt hat, dass sie sich nicht mehr her traut und ich denke, das ist ja eine wahnsinnige Einschränkung, wenn sie Angst hat in die Schule zu kommen. [...] für sie ist das dann wahrscheinlich noch schwerer, weil sie sich gar nicht auf das einlassen kann, weil sie einfach mit dem so beschäftigt ist [...] Und das war nicht das erste Mal und ich denke, dass das genau das ist wo sie sich halt wirklich gar nicht auf das Lernen konzentrieren kann.“ (Interview 10, 3, Z. 16-34)

Abschließend soll nun einerseits umrissen werden, welche Handlungen und Routinen (die Lehrpersonen oft nicht bewusst sind) für eine Auflösung von Bullying eher abträglich sind und andererseits, welche Fähigkeiten für einen gelungenen Umgang erforderlich wären, um Bullying als Hindernis für Begabungsförderung auf Ebene der Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung entgegen zu wirken.

### **2.3 Kompetenzen von Lehrpersonen für den Umgang mit Bullying**

Neben Kompetenzen der Lehrperson, die die Motivationsqualität oder Klarheit der Präsentation des Unterrichtsstoffes betreffen, spielen auch Kompetenzen im sozialen Bereich und die Fürsorglichkeit der Lehrperson für das Wohlbefinden der Schüler\*innen eine große Rolle (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß 2004). Darunter fällt z.B., dass sich die Lehrperson um Probleme der Schüler\*innen kümmert oder Unstimmigkeiten, Streit oder Bullying registriert (vgl. ebd.).

Zapf und Klauer (2014, 171) stellen bedauerlicherweise fest, dass „jede fünfte Interaktion eines Lehrers mit einem ‚Kunstfehler‘ behaftet ist“, was Anlass dazu gibt, näher zu hinterfragen, ob möglicherweise ein Zusammenhang zwischen professionellen Kunstfehlern und Bullying unter Schüler\*innen besteht – insbesondere, inwiefern professionelle Kunstfehler der Lehrperson, die im Schul- und Unterrichtsaltag häufig anzutreffen sind, Bullying unter Schüler\*innen Raum geben oder dieses sogar verstärken.

Als professionelle oder pädagogische Kunstfehler werden grundsätzlich Handlungen verstanden, die Lehrpersonen selbst als professionell angemessen einschätzen, aber von Schüler\*innen als verletzend empfunden werden. Dazu zählt bspw. Fehler oder Fehlverhalten der Schüler\*innen verletzend zu kritisieren, Hilfe durch Peers zu unterbinden, Kummer und Schmerz der Kinder zu ignorieren oder auch notwendige Grenzen bei Fehlverhalten nicht zu setzen (vgl. ebd., 170f.).

Allgemein können Formen unprofessionellen Lehrerhandelns Aggression und Gewalt begünstigen bzw. mit gewalttätigem Schülerhandeln korrelieren, während Lehrerprofessionalität, ein vertrauensvolles Lehrer\*in-Schüler\*in-Verhältnis oder ein gutes Sozialklima Gewalt entgegenwirken können (vgl. Schubarth, 2013, 76). In Bezug auf professionelle Kunstfehler ist naheliegend, dass einerseits das Ignorieren von Kummer und Schmerz der Schüler\*innen dazu beiträgt, Bullying nicht

zu erkennen und somit auf die Bullying Problematik nicht angemessen reagieren zu können. Andererseits kann es Bullying-Täter in ihrem Verhalten bestärken und den Bullying-Opfern ein Gefühl von Unsicherheit vermitteln, wenn notwendige Grenzen bei Fehlverhalten nicht gesetzt werden.

Durch die Vorbildfunktion von Lehrkräften können darüber hinaus Handlungen, die als professionelle Kunstfehler zu bewerten sind (also z.B. Anschreien, verletzendes Kritisieren oder Lächerlich-machen), von Schüler\*innen übernommen werden und wiederum zu Bullying führen.

Es wurden jedoch auch eine Reihe von Kompetenzen von Lehrkräften empirisch identifiziert, die für den Umgang mit Bullying positiv sind und anschließend kurz vorgestellt werden. So identifizierten Schubarth und Bilz (2017) im Rahmen ihrer Studie drei Kompetenzen, die sich als zentral für erfolgreiche Intervention bei Gewalt und Bullying erwiesen: ein breites Gewaltverständnis, die Diagnosefähigkeit hinsichtlich des Opfer- bzw. Täter-Status der Schüler\*innen in Bullying-Situationen und die Empathiefähigkeit der Lehrpersonen (vgl. ebd., 281).

In Anlehnung an Weinert (2001) und Baumert & Kunter (2006) entwickelten Bilz, Schubarth und Ulbricht (2017, 23) außerdem ein Modell, welches die vier allgemeinen Dimensionen der Interventionskompetenz bei Bullying darstellt. Unter Interventionskompetenz werden dabei generell Fähigkeiten verstanden, die es ermöglichen, Gewalt und Bullying zu beenden sowie zukünftigem Bullyingverhalten vorzubeugen (vgl. ebd., 22). Die vier Dimensionen der Interventionskompetenz stehen dabei miteinander in Verbindung und umfassen Professionswissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation.

Zur Dimension *Motivation* wird neben Empathie und der grundsätzlichen Bereitschaft der „Initiierung, Aufrechterhaltung und Überwachung des Handelns in konkreten Bullying-situationen“ (ebd.), die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also die subjektive Gewissheit Bulling-situationen bewältigen zu können, gezählt. Eine wichtige Rolle spielen weiters Überzeugungen wie die (bedauerlicherweise nach wie vor anzutreffende) Haltung gegenüber Bullying als „normalem Bestandteil“ des Aufwachsens<sup>13</sup>. Diese Überzeugungen beeinflussen sowohl die Wahrnehmung und Deutung von Situationen als auch die Auswahl von Zielen und das Handeln selbst. Die Dimension *Selbstregulation* beschreibt den ausgewogenen Einsatz eigener Ressourcen in Konfliktsituation und die Auswahl und das Verfolgen eines Zieles (in diesem Fall der Intervention bei Bullying) über Widerstände hinweg (vgl. ebd., 23).

In Hinblick auf die Lehrer\*innenbildung scheint besonders die Dimension *Professionswissen* relevant. Die Dimension des Professionswissens umfasst beispielsweise das Wissen über Gewalt und Bullying sowie die Sensibilität bzw. Wahrnehmungs-

---

13 Lehrpersonen die Bullying als normalen Bestandteil des Aufwachsens verstehen, weisen eine geringere Bereitschaft zur Intervention auf (vgl. z.B. Kochenderfer-Ladd & Pelletier 2008)

fähigkeit für Bullying. Fischer (2017) konnte zeigen, dass das Wissen über Gewalt und Bullying mit der Interventionswahrscheinlichkeit und der Zielerreichung in Zusammenhang steht, weshalb die Vermittlung von Wissen zum Thema Gewalt und Bullying bereits Teil des Lehramtsstudium sein sollte.

In den Interviews mit Lehrpersonen zeigte sich, dass der Umgang mit Bullying eine Belastung für die Lehrpersonen darstellt und sie es als „unangenehm“ empfinden auf die Vorfälle eingehen zu müssen.

„Ja das ist dann natürlich auch unangenehm für die Lehrkraft, wenn man sich mit so einer Situation auseinandersetzen muss anstatt, dass man den Stoff durchnimmt und man muss da ja so einen Vermittlungsmann spielen und halt auch irgendwie Aufklärungsarbeit betreiben im Sinne von den Streit schlichten und auch irgendwie den Leuten die schon siebzehn Jahre alt sind die Welt erklären, ist irgendwie halt unangenehm.“ (Interview 1, 3, Z. 82-87)

„Ich [wollte] klarerweise Ruhe haben. Ich will unterrichten und mich nicht mit ihrem persönlichen Hickhack befassen.“ (Interview 4, 2, Z. 48-49)

Diese Einschätzungen können u.a. auf einen Mangel an Interventionskompetenz hinweisen, der im Rahmen der Lehrer\*innen(fort)bildung aufgegriffen werden müsste.

Die Studie von Fischer (2017), deckt auf, dass in Deutschland ein Nachholbedarf bei der Vermittlung von Wissen über Gewalt und Bullying im Studium besteht, da offenbar die Lehrer\*innenbildung den geringsten Einfluss auf die Wissensaneignung zu diesen Themen hat. Lehrkräfte führen ihr Wissen über Gewalt und Bullying an Schulen vorrangig auf den Erfahrungsaustausch mit Kolleg\*innen zurück (80%) und am seltensten auf Bestandteile des Studiums (14.8%)<sup>14</sup> (vgl. ebd., 173). Durchaus positiv kann dabei gewertet werden, dass Lehrpersonen im Austausch mit Kolleg\*innen ihr Wissen über Gewalt und Bullying erweitern. Ein weiteres positives Zeichen kann bei einer differenzierteren Betrachtung der Ergebnisse gefunden werden. Es zeigte sich, dass ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Berufserfahrung vorliegt: 22.8% der Lehrkräfte mit geringerer Berufserfahrung (1-28 Jahr) gaben an, im Rahmen des Studiums mit dem Thema Gewalt konfrontiert worden zu sein im Gegensatz zu nur 7.2% der Lehrkräfte mit hoher Berufserfahrung (29-46 Jahre). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Lehrkräfte deren Studium weniger lange zurück liegt bereits eher mit dem Thema Gewalt und Bullying konfrontiert wurden. Eine vergleichbare Studie ist in Österreich bedauerlicherweise noch ausständig.

14 Für die Untersuchung wurden Daten von 556 Lehrkräften ausgewertet. Für eine detaillierte Stichprobenbeschreibung siehe Fischer & Oertel (2017).

Bei einer Durchsicht des Curriculums zum Bachelor Lehramt im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost<sup>15</sup> zeigt sich zum Beispiel, dass die Aneignung von „Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und zur Prävention von Gewalt“ (Mitteilungsblatt UG 2002 2016, 2) zwar als eines der Studienziele im Rahmen der Querschnittskompetenzen angeführt wird, jedoch die explizite Nennung der „Kinderrechte“ und des „Umgangs mit Gewalt & Aggression“ (vgl. ebd., 11) nur in einem Modul der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (in einem zur Wahl stehenden Schwerpunkt im Pflichtmodul 7) zu finden ist. Die Inhalte der einzelnen Lehrveranstaltungen in diesem Schwerpunkt können dabei auch stark variieren, wodurch nicht garantiert werden kann, dass Gewalt, Aggression und Bullying tatsächlich in der Lehrveranstaltung thematisiert werden.

Es wäre wünschenswert, hier die Curricula im Hinblick auf Gewalt und Bullying in der Schule zu erweitern und somit auch die Sensibilisierung der Lehrpersonen für Bullying voranzutreiben um letztlich einen Beitrag zur Begabungsförderung zu leisten. Diesbezüglich muss in Österreich auch noch auf einen erhöhten Nachholbedarf in länderspezifischer Forschung rund um das Thema Bullying in der Schule verwiesen werden.

### 3 Resümee

Anliegen dieses Beitrags war es aufzuzeigen, dass Begabungsförderung auf unterschiedlichen Ebenen vor Hindernisse gestellt sein kann, wobei der Argumentationsweg von der Makroebene des Schulsystems, über die Mesoebene der Einzelschule, bis zur Mikroebene der Interaktion unter Schüler\*innen führte.

Im ersten Teil des Beitrags wurde auf gesellschaftspolitischer Ebene das differenzierte Schulsystem in den Mittelpunkt gerückt und dargestellt, inwiefern die Eigenlogik dieses gegliederten Systems und die damit verbundene Selektion dazu beiträgt, sozioökonomische Faktoren für Bildungswege bestimmender werden zu lassen als die Begabungen, Interessen oder Leistungen der Kinder. Ebenfalls in Teil I wurde in weiterer Folge argumentiert, dass auf Ebene der Schulkultur der einzelnen Schulen einer Fortsetzung von Differenzierungen und einer Festschreibung der Schüler\*innen bewusst gegengesteuert werden muss, um Begabungsförderung in einem umfassende Sinn Raum geben zu können.

<sup>15</sup> In Österreich kooperieren nach der jüngsten Reform die Lehramtsstudien anbietenden Institutionen – Pädagogische Hochschulen und Universitäten – in regionalen Verbünden. Dem Verbund Nord-Ost gehören die Pädagogischen Hochschulen Wien und Niederösterreich, die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und die Universität Wien an.



Teil 2 des Beitrags legte den Schwerpunkt auf Bullying unter Schüler\*innen – verstanden als ein Phänomen, das die Interaktionsebene im Unterricht und in der Schulklasse zentral betrifft und auch mitbestimmt. Basierend auf empirischen Erkenntnissen zum Einfluss von Bullying auf Schulleistungen und den Schulbesuch, wurde mit Hilfe von problemzentrierten Interviews die subjektive Bedeutung von Bullying für das Lernen von Schüler\*innen aber auch das Lehren von Lehrpersonen erfragt. Dabei wurde deutlich, inwiefern Bullying dazu beiträgt, Fähigkeiten, Interessen oder Begabungen der Schüler\*innen nicht ausreichend wahrnehmen und fördern zu können. Es wurde von den Interviewpartner\*innen beispielsweise berichtet, dass sie sich nicht im angestrebten Ausmaß um die unterrichtlichen Aufgaben und die Förderung der Schüler\*innen kümmern können bzw. die Förderung von Begabungen und Fähigkeiten zurückgestellt werden musste, um das schulische Wohlbefinden – im drastischen Fall – durch einen Schulwechsel wieder herzustellen. Das Sinken von schulischem Wohlbefinden aufgrund von Bullying wird dabei sowohl von den befragten Lehrer\*innen als auch Schüler\*innen angeführt und u.a. auch für das Abfallen von Schüler\*innenleistungen verantwortlich gemacht oder auch für eine Zunahme von Ängstlichkeit, die in besonders schwerwiegenden Fällen im Fernbleiben vom Unterricht resultiert.

Abschließend wurde auf Lehrer\*innenkompetenzen eingegangen, die für den Umgang mit Bullying positiv sind und somit auch der Förderung von Begabungen zugutekommen.

Für die erfolgreiche Intervention bei Gewalt und Bullying identifizierten empirische Untersuchungen ein breites Gewaltverständnis, die Diagnosefähigkeit hinsichtlich des Opfer- bzw. Täter-Status der Schüler\*innen in Bullying-Situationen und die Empathiefähigkeit der Lehrpersonen als maßgeblich. Weiters erwiesen sich ein umfassendes Professionswissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation der Lehrpersonen als zentrale Dimensionen für die Interventionskompetenz von Lehrpersonen. Diese Kompetenzen und Einstellungen gilt es zukünftig auch im Rahmen der Lehrer\*innen(fort)bildung verstärkt aufzugreifen und anzuregen, wenn Begabungsförderung in einem umfassenden Verständnis vorangetrieben werden soll.

## Literatur

- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007): The Relevance of the School Class as Social Unit for the Prevalence of Bullying and Victimization. In: *European Journal of Child Developmental Psychology* 4 (4), 372-387.
- Balzer, N. (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 49-75.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh, 35-87.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, R. & Schuchart, C. (2016): Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen. In: R. Becker & W. Lauterbach (2016). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien, 461-487.
- Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2010): Reduzierung von Selektion im Übergangsschwellen. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 517-535.
- Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.). (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S., Ulbrich, J. (Hrsg.). (2017): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bilz, L., Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2017): Was wissen wir bereits über das Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing? In: L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke, J. Ulbrich (Hrsg.): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-28.
- Bourdieu, P. (2005): Habitus. In: J. Hillier & E. Rooksby (Eds.): *Habitus. A Sense of Place*. New York: Routledge, 43-52.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breidenstein, G. (2012): *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbeurteilung*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breit, S. & Schreiner, C. (2006): Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung. In: G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau Verlag, 195-210.
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, Ch. (Hrsg.). (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E., Siegle, T., Toferer, B., Thaler, B., Peterbauer, J. & Herzog-Punzenberger, B. (2016): *Prozessfaktoren*. In: M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, 71-128.
- Bullock, J. R. (2002): Bullying Among Children. In: *Childhood Education* 78 (3), 130-133.
- Craig, K., Bell, D. & Leschied, A. (2011): Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. In: *Canadian Journal of Education* 34 (2), 21-33.
- Craig, W. M. & Harel, Y. (2004): Bullying, Physical Fighting and Victimization. In: C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (Eds.): *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4* (pp. 133-144). Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe. Online unter: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1) (Abrufdatum: 19.03.2018).

- Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow, V. (Eds.). (2008): *Inequalities in Young People's Health: HBSC international Report from the 2005/06 Survey*. Health Policy for Children and Adolescents, No. 5. Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe. Online unter: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0005/53852/E91416.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf?ua=1) (Abrufdatum: 19.03.2018).
- Ditton, H. (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 53-71.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag, 193-208.
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Mitter, W. (Hrsg.). (2004): *Die Schulsysteme Europas* (2. überarb. & korrig. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, S. M. (2017): Das Wissen von Lehrkräften über Gewalt und Mobbing. In: L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke, J. Ulbrich (Hrsg.): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 169-189.
- Fischer, S. M. & Oertel, L. (2017): Methodik der DFG-Studie „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“. In: L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke, J. Ulbrich (Hrsg.): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 29-35.
- Floud, J. (1959/1967): Die Schule als eine selektive Institution. In: T. Ballauff & H. Hettwer (Hrsg.): *Begabungsförderung und Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 320-336.
- Fraundorfer, A. (2019): Begabung und ‚Begabte‘: Unumstößliche Realität oder soziales Konstrukt? In: I. Schrittmeyer (Hrsg.): *Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung im Kontext von Diversität*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 29-42.
- Freudhofmayer, S. & Rosenberger, K. (2019). Die Vielschichtigkeit des Anerkennungshandelns in der unterrichtlichen Praxis. In: I. Schrittmeyer (Hrsg.): *Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung im Kontext von Diversität*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 95-121.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien u.a.: UTB.
- Gläser-Zikuda, M. & Fuß, S. (2004): Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In: T. Hascher (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag, 27-48.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2008): School Bullying as a Creator of Pupil Peer Pressure. In: *educational Research* 50 (4), 333-345.
- Hascher, T. & Lobsang, K. (2004): Das Wohlbefinden von Schülerinnen. In: T. Hascher (Hrsg.): *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag, 203-228.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of More than 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000): Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 41 (4), 441-455.
- Helsper, W. (2000): Wandel der Schulkultur. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1), 35-60.
- Helsper, W. & Kramer, R.-T. (2007): Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), 439-443.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017): Selektion in der Bildungslaufbahn. Policy Brief #06. Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: AK Wien. Online unter <http://pa>

- edpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2017/09/Policy-Brief-06-Selektion-in-der-Bildungslaufbahn-1.pdf (Abrufdatum: 06.02.2018).
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008): Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. In: *Journal of School Psychology* 46, 431-453.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRK (1990): UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Online unter: <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> (Abrufdatum: 21.03.2018).
- Lang, B. (2006): Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung. In: G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.): *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau Verlag, 211-219.
- Lueger, M. (2009): *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Stuttgart: UTB.
- Maaz, K., Neumann, M. & Trautwein, U. (2009): Schulsysteme im deutschsprachigen Raum. In: S. Blömeke, T. Bohl & L. Haag (Hrsg.): *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-179.
- Mitteilungsblatt UG 2002 (2016): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. 1. Änderung und Wiederverlautbarung Mitteilungsblatt UG 2002 vom 27.06.2016, 41. Stück, Nummer 239. Online unter: [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidiert\\_Lehramt/Allgemeines\\_Curriculum\\_BA\\_Lehramt.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf) (Abrufdatum: 24.03.2018).
- Molcho, M. (2012): Being Bullied and Bullying Others. In: C. Currie et al. (Eds.): *Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Health Policy for Children and Adolescents*, No. 6 (pp. 191-201). Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe. Online unter: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1) (Abrufdatum: 19.03.2018).
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M. & HBSC Bullying Writing Group (2009): Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America. In: *International Journal of Public Health* 54 (Suppl. 2), 225-234.
- Neuwirth, E. (2006): Schulkarrieren und Bildung der Eltern. In: Ders. (Hrsg.): *PISA 2000 und PISA 2003: Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik*. Graz: Leykam, 105-111.
- Olweus, D. (1973) *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Olweus, D. (1996): Bullying at School: Knowledgebase and an Effective Intervention Program. *Annals New York Academy of Sciences*, 794, 265-276.
- Paljakka, A. (2017): *Bullying als kinderrechteverletzende Praxis – Ein Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien* (Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bd. 3). Berlin: Logos Verlag.
- Paseka, A. & Schrittemser, I. (2017): Muster der Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, 31- 52.
- Perkhofer-Czapke, M., Potzmann, R., Hofer, D. (2019): Lehren als Lerngelegenheit – Partizipatives Lernen im Kontext von Begabungsförderung als Kinderrecht. In: I. Schrittemser (Hrsg.): *Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung im Kontext von Diversität*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 123-148.

- Reischl, J. (2019): „Das ist besser als eine Komödie...“ Die dramaturgische Inszenierung einer vermeintlichen Lernsituation. In: I. Schritteser (Hrsg.): *Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung im Kontext von Diversität*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 183-202.
- Rigby, K. (2003): Consequences of Bullying in Schools. In: *The Canadian Journal of Psychiatry* 48 (9), 583-590.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the Classroom. In: *The Urban Review* 3 (1), 16-20.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. In: *Aggressive Behavior* 22 (1), 1-15.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003): *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte* (Bd. 8 der Reihe *Klinische Kinderpsychologie* hrsg. von F. Petermann). Göttingen, Bern, Toronto & Seattle: Hogrefe.
- Schritteser, I. (2017): *Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von sprachlicher, ethnischer und sozialer Diversität – Fallstudien an österreichischen Schulen*. Endbericht. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Schritteser, I. (2019): Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung: Begabungsförderung als Lernförderung? In: I. Schritteser (Hrsg.): *Begabungsförderung Revisited: Begabungsförderung im Kontext von Diversität*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 43-68.
- Schubarth, W. (2013): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (2. aktual. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W. & Bilz, L. (2017): Fazit und Folgerungen. In: L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke, J. Ulbrich (Hrsg.): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 277-284.
- Smith, P. K. (2014): *Understanding School Bullying. Its Nature & Prevention Strategies*. Los Angeles (u.a.): Sage.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016): *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen* (aus der Reihe *Brennpunkt Schule* hrsg. von N. Grewe, H. Scheithauer & W. Schubarth). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walsh, S. & Cosma, A. (2016): *Bullying: Being Bullied and Bullying Others*. In: J. Inchley et al. (Eds.): *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young Peoples Health and Well-Being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 7* (pp. 197-211). Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe. Online unter: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1) (Abrufdatum: 19.03.2018).
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-32.
- Wößmann, L. (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: *Erziehung und Unterricht* 7-8, 509-517.
- Zapf, A. & Klauer, D. (2014): *Narrative Vignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen*. In: A. Prengel & U. Winkelhofer (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugängen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 157-172.



*Barbara Neunteufl*

## **Begabungen fördern, aber wie? Kompetenzen von Lehrer\*innen im Umgang mit Diversität im Klassenzimmer**

### **1 Einleitung**

Wenn über Lehrer\*innenkompetenzen gesprochen wird, ist der Ausgangspunkt meist der Blick auf die Aufgaben von Lehrer\*innen. Ausgehend von der Frage was Lehrer\*innen bei der Berufsausübung tun müssen, gilt es herauszufinden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie für die professionelle Bewältigung dieser Aufgaben benötigen.

Der Lehrer\*innenberuf hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Zu den bisherigen Aufgaben der Lehrer\*innen wie etwa dem Unterrichten und Erziehen sind weitere Facetten hinzugekommen: Diagnostizieren und Fördern, Beurteilen, Beraten, Organisieren und Verwalten, Innovieren, Evaluieren, Kooperieren und Selbstreflektieren (vgl. KMK 2000; Kliebisch & Meloefski 2006). Besonders die drängenden Fragen der Inklusion, Interkulturalität oder Förderung individueller Kompetenzen verweisen auf zusätzliche Anforderungen und Herausforderungen für Lehrer\*innen und sind Anzeichen für diesen Wandel. Aufgrund der Komplexität der Anforderungen sollen die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrer\*innen entsprechend breit sein, damit sie die veränderten Anforderungen auch professionell bewältigen können (vgl. Strittmatter 2007; König 2015).

In der Forschungslandschaft zur Professionalität von Lehrer\*innen verlaufen die Diskussionen über die notwendigen Kompetenzen kontrovers. Dieser fehlende Konsens zieht sich auch durch Diskussionen über Gestaltungsfragen einer qualitativ hochwertigen und den aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen entsprechenden Lehrer\*innenbildung sowie der Eignungsabklärung für das Lehramtsstudium, die von der Bildungspolitik gefordert werden (OECD 2005). Es bestehen zudem Unsicherheiten, welche Kompetenzen für einen professionellen Umgang mit Diversität erforderlich sind. Ebenso ist unklar, wie sich die Professionalität im Umgang mit Diversität bei Lehrpersonen entwickelt, hier fehlen konzeptionelle Überlegungen (Buholzer u.a. 2015). Diese wären aber relevant, um Grundkompetenzen in der Ausbildung zu platzieren und weitere Vertiefungen in der Weiterbildung festzulegen. Zusätzlich bestehen

Unschärfen in der Begrifflichkeit von Diversität, Heterogenität bzw. Vielfalt. Aus diesem Grund setzt sich der vorliegende Artikel aus der Thematik der Diversität mit Lehrer\*innenkompetenzen auseinander. Der Artikel beleuchtet Kompetenzen von Lehrer\*innen im Umgang mit Diversität aus einer theoretischen Perspektive und ergänzt die Erkenntnisse empirisch durch Interviews mit Lehrer\*innen, die in dem jeweiligen schulischen Schwerpunkt zur Begabungsförderung involviert sind. Des Weiteren werden die daraus resultierenden Forderungen an die Lehrer\*innenbildung am Beispiel des Verbunds Nord-Ost<sup>1</sup> und dessen Eignungsverfahren diskutiert.

## 2 Vielfalt im Klassenzimmer

„Der Alltag von Schule ist gekennzeichnet durch Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Pluralität“ (Pollak 2013, 91). Unterschiede gibt es auf verschiedenen Ebenen, sei es hinsichtlich Herkunft, Milieu, Familie, Geschwisterstellung und Glaube oder Erfahrungen, Einstellungen, Vorbildung, Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit etc. Die Vielfalt des Klassenzimmers ist zwar nicht neu und wurde schon bei Herbart (1957, 175) mit der „Verschiedenheit der Köpfe“ aufgezeigt, allerdings ist die Vielfalt im Klassenzimmer durch Modernisierungsprozesse seit den 70er Jahren enorm angestiegen, was dieses Thema auch aktuell überaus populär macht (Pollak 2013, 91). In den Diskussionen rund um Diversität, Heterogenität und Vielfalt bestehen begriffliche Unschärfen, die folglich für diesen Artikel kurz geklärt werden.

*Heterogenität* kann als Uneinheitlichkeit einer Gruppe gesehen werden, deren Mitglieder in Bezug auf ihre kulturellen, ethnischen, sozialen und religiösen etc. Hintergründe sowie ihre familiären Lebenswelten mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Erwartungen, Einstellungen und Umgangsformen an ihr Leben herangehen (vgl. Prenzel 1993; Budde 2012; Koller u.a. 2014). Heterogenität wird nach dieser Betrachtung als problematische Herausforderung für Lehrer\*innen im Klassenzimmer gesehen, bei der eine defizitorientierte Haltung der Lehrer\*innen hinsichtlich Vielfalt besteht.

1 In Österreich wird das Lehramtsstudium für Sekundarstufe I und II seit dem Studienjahr 2016 als „Verbundstudium“ angeboten. Dieses Verbundstudium ist eine Kooperation zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die ein gemeinsames Lehramtsstudium anbieten. Vor dem Lehramtsstudium im Verbund war ein Studium zu Hauptschul-/NMS-Lehrer\*in nur an den Pädagogischen Hochschulen möglich (für weitere Informationen zu den Entwicklungen im Lehramtsstudium vgl. Bauer & Prenzel 2012, Eder 2014). Die Universität Wien ist Teil des Verbunds Nord-Ost gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, der Pädagogischen Hochschule Wien, der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik ([www.lehramt-nordost.at](http://www.lehramt-nordost.at)).



Wird Vielfalt aber aus einem ressourcen- und potentialorientierten Zugang beschrieben, wird auf Vielfalt meist mit dem Begriff *Diversität* Bezug genommen (Marschke 2011). Diversität kann sich auf kulturelle, ethnische, sprachliche, soziale, religiöse sowie Gender-Diversität beziehen.

In letzter Zeit ist zunehmend von Diversität die Rede und dieser Begriff soll daher auch als Terminus in diesem Artikel weiter Verwendung finden. Durch die diversen Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen bestehen sehr unterschiedliche Bedingungen des schulischen Geschehens. Die Komplexität der beruflichen Anforderungen von Lehrer\*innen hat sich erhöht und ein pädagogisch angemessener Umgang mit Diversität wird zur Kernkompetenz von Lehrer\*innen (Pollak 2013, 92f.). Diversität im Klassenzimmer zeigt sich auch durch die unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Begabungen der Schüler\*innen. Der Umgang mit diesen Begabungen kann aus einer defizitorientierten oder aus einer potentialorientierten Perspektive erfolgen. Meist ist Begabungsförderung aus einer defizitorientierten Haltung dominierend (Fischer & Fischer-Ontrup 2015, 203). Laut Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention sind jedoch die Interessen und Begabungen aller Schüler\*innen zu erkennen und zu fördern, wodurch Begabungsförderung eine grundsätzliche Aufgabe von Lehrer\*innen wäre (KRK 1989, Art. 29). „Die Haltung der individuellen Begabungsförderung erfordert die Adaption des Forder- und Förderangebotes der Lernumgebung an die Forder- und Förderbedürfnisse des Kindes mit dem Ziel einer optimalen Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Fischer & Fischer-Ontrup 2015, 203).

### **3 Professionalität im Lehrer\*innenberuf unter Berücksichtigung von Diversität**

Professionalität wird als Ausdruck professionellen Handelns betrachtet. Dabei gibt es unterschiedliche Diskurstraditionen die Professionalität von Lehrer\*innen zu fassen und anhand von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben. Je nach Verständnis von Professionalität sind verschiedene Lehrer\*innenkompetenzen im Umgang mit Diversität relevant (Terhart 2015).

Nach dem *Strukturtheoretischen Ansatz*, demzufolge die grundlegenden Aufgaben und Anforderungen an Lehrer\*innen, wie Helsper (2002) ausführt, antinomisch sind, zeigt sich Professionalität darin, sich diesen Antinomien (Nähe vs. Distanz zum/r Schüler\*in; Subsumption vs. Rekonstruktion; Person des/r Schüler\*in vs. Anspruch der Lern-Sachen; Einheitlichkeit vs. Differenz; Organisation vs. Interaktion; Autonomie vs. Heteronomie) bewusst zu sein, mit ihnen reflektierend umzugehen und sie in der jeweiligen Situation sachgerecht zu handhaben (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2002). Mit zunehmender Diversität im Klassenzimmer wird

es schwieriger einheitliche Forderungen an Schule zu erfüllen. Die Lehrer\*innen stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen der Fokussierung und Förderung des/r einzelnen Schüler\*in in seiner/ihrer Individualität (Differenz) und der homogenisierten Gleichbehandlung aller Schüler\*innen (Einheitlichkeit) (Helsper 2002). Dabei ist die Reflexivität Kennzeichen von Professionalität, die sowohl die individuelle als auch die kollegiale Reflexion des einzelnen Falls subsumiert und die Bedeutung des Fallverstehens in den Vordergrund rückt (ebd.).

Der *Kompetenztheoretische Ansatz* geht von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung des Lehrer\*innenberufs aus und definiert auf Basis empirischer Erkenntnisse Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen, die für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig sind. Dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz zufolge wird der Grad der Professionalität anhand des Kompetenzniveaus der Lehrer\*innen und ihrer Wirkung auf die Lern- und Erfahrungszuwächse der Schüler\*innen bestimmt (vgl. Bromme 1992; Baumert & Kunter 2006). Mit zunehmender Diversität stehen die Diagnose- und Differenzfähigkeit von Lehrer\*innen im Mittelpunkt (Terhart 2015, 24). Die individuelle Förderung von Schüler\*innen benötigt eine Ausgangsdiagnose der individuellen Voraussetzungen des Schülers/der Schülerin. Dem entsprechend werden geeignete Unterrichtsstrategien ausgewählt und ggf. zwischen den Schüler\*innen differenziert. Diese Differenzierung erfordert Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, damit Lernaufgaben passgerecht zugeschnitten werden können (ebd.).

Der *Berufsbiographische Bestimmungsansatz* geht von einem allmählichen Kompetenzaufbau in der beruflichen Entwicklung von Lehrer\*innen aus. Die Professionalität entwickelt sich berufsbiographisch und kann als lebensgeschichtlicher Entwicklungsprozess verstanden werden, der sich von der Lehrer\*innenbildung über die berufliche Einstiegsphase bis hin zur kontinuierlichen Weiterbildung erstreckt (vgl. Huberman 1989; Terhart u.a. 1994). In diesem Entwicklungsprozess bestehen je nach Entwicklungsstufe phasenspezifische Fähigkeitserwartungen beim Umgang mit Diversität, die Ausdruck der eigenen Expertise sind (Terhart 2015, 25).

Obwohl diese drei Ansätze sehr unterschiedlich akzentuiert sind, beleuchten sie teilweise doch ähnliche Aspekte des Lehrer\*innenberufs und Kompetenzen für eine professionelle Berufsausübung (ebd., 18). Mit dem Aspekt der Diversität kommen zusätzliche Anforderungen und Herausforderungen für Lehrer\*innen hinzu: die individuelle Förderung von Interessen und Begabungen erfordert differenzierendes Unterrichten und ein differenziertes Lernstoffangebot, das potentialorientiert ist. Um diese besonderen Anforderungen bewältigen zu können, sind spezielle Kompetenzen der Lehrer\*innen erforderlich.

#### 4 Kompetenzen im Umgang mit Diversität

Um die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrer\*innen zu beschreiben, die sie bei der professionellen Bewältigung der Anforderungen im Lehrer\*innenberuf benötigen, wird häufig der Begriff Kompetenz verwendet. Kompetenz für professionelles Handeln beinhaltet dabei nicht nur die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern berücksichtigt auch die persönlichen Voraussetzungen einer Person, die hilfreich sind, um Anforderungen in spezifischen Situationen erfolgreich bewältigen zu können (Weinert 2001b, 27f.). So sind neben Leistungsdispositionen zusätzliche Teilkompetenzen wie Bereitschaften, Motive, Orientierungen, Erwartungen, Haltungen und Einstellungen bedeutsam, die in ihrem Zusammenwirken erfolgreiches und verantwortungsvolles Problemlösen ermöglichen und zur Umsetzung der Handlung befähigen (vgl. Weinert 2001a; 2001b). Kompetenz ist dynamisch und durch pädagogische Maßnahmen erlernbar und entwickelbar (ebd.). Es bestehen allerdings Unsicherheiten welche Kompetenzen für einen professionellen Umgang mit Diversität erforderlich sind, da „empirisch überprüfte Modelle bezüglich der erforderlichen Kompetenzen für einen Unterricht, der sich an den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientiert, [...] erst wenige vor[liegen]“ (Buholzer u.a. 2015, 46; Anm. der Verf.). In verschiedenen Forschungsarbeiten konnten folgende Kompetenzen als bedeutsam für den Umgang mit Diversität herausgearbeitet werden (vgl. Beck u.a. 2008; Fischer u.a. 2015; Rott 2017; Schubarth & Bilz 2017):

- Diagnosefähigkeit: Erkennen individueller Voraussetzungen der Schüler\*innen, Identifizierung von Lernpotential und Lernschwierigkeiten
- Differenzierungsfähigkeit: Auswahl geeigneter Maßnahmen zur Förderung der Individualisierung und Flexibilität
- Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen: Erstellung individuell zugeschnittener Lernangebote, Wissen über Begabungskonzepte, Förderung vielfältiger Begabungen, Klassenführungscompetenz
- Kommunikative Kompetenzen: Beratung von Schüler\*innen und Eltern bei Begabungen, kooperative Elternarbeit, vertrauensvolle Beziehungsgestaltung
- Reflexivität: Selbstreflexion und Reflexion mit Kolleg\*innen zu den Herausforderungen der Diversität, Kooperation und Kollegialität
- Implementative Kompetenz: Entwicklung potentialorientierter Schulstrukturen, Organisationswissen
- Grundeinstellung und Grundposition der Lehrkraft zur Begabungsförderung: Potentialorientierte, unterstützende Haltung, um Unterschiede und Vielfalt auch zu nutzen, ressourcenorientierter Umgang

Fischer und Fischer-Ontrup (2015, 212) bündeln diese vielfältigen Kompetenzen zur adaptiven Lehrkompetenz, die im professionellen Umgang mit Diversität bedeutsam ist.

Es lässt sich erkennen, dass die genannten Kompetenzen für den Umgang mit Diversität auf jene Kompetenzen zurückgehen, die auch professionelles Handeln auszeichnen. In der Diskussion über Lehrer\*innenkompetenzen im diversen Klassenzimmer ist es daher nach Terhart (2015, 18) anzuraten, die Theorie zur Professionalität heranzuziehen und dabei alle drei Ansätze von Professionalität zu berücksichtigen. Im vorliegenden Artikel werden nicht alle drei Ansätze im Detail herangezogen, da dies den Rahmen sprengen würde. Zunächst wird der kompetenztheoretische Ansatz anhand des Modells professioneller Kompetenz von Baumert und Kunter (2006; 2011) näher beleuchtet, der durch die zahlreichen Arbeiten von Baumert und Kunter sowie Kolleg\*innen wissenschaftlich sehr stark in den Vordergrund gerückt ist. Mit dem Modell EPIK, Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, wird dann in einem nächsten Schritt ein erweiterter Blick auf Lehrer\*innenkompetenzen vorgenommen, indem die kompetenztheoretische Perspektive durch den strukturtheoretischen Ansatz erweitert wird. Die beiden Modelle werden anschließend in Bezug auf Diversität im Klassenzimmer diskutiert und mittels Lehrer\*innen-Interviews empirisch ergänzt.

#### 4.1 Modell professioneller Kompetenz

Ausgehend von der primären Aufgabe von Lehrkräften, dem Unterrichten, entwickelten Forscher\*innen ein theoretisches Rahmenmodell zu ihrem Forschungsprojekt der COACTIV Studie<sup>2</sup> und spezifizieren darin die professionelle Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter 2006; 2011). In ihrem generischen Modell der professionellen Kompetenz bestimmen die Forscher\*innen die Professionalität von Lehrer\*innen aus der kompetenztheoretischen Perspektive und bauen damit auf den Arbeiten von Weinert (2001a), Bromme (1992), Shulman (1986) und Bransford u.a. (2005) auf. Im Modell dominiert ein empirisch-quantifizierender pädagogisch-psychologischer Ansatz der Kompetenzorientierung. Das Modell beschreibt als die zentralen Aspekte professioneller Kompetenz: (1) das Professionswissen, (2) die Überzeugungen, (3) die motivationalen Orientierungen und (4) die Selbstregulation.

Bei der Beschreibung des *Professionswissens* gingen die Forscher\*innen von der Shulman's Topologie der Wissensdomänen (1986) – Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen – aus und ergänzten sie durch die beiden weiteren Wissensbereiche des Organisations- und Beratungswissens. In Bezug auf Mathematiklehrkräfte beschreiben Kunter u.a. *Fachwissen* „als ein tiefes mathemati-

2 Im Rahmen der COACTIV Studie wurde die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften jener Schüler\*innen untersucht, die 2003/04 in Deutschland im Rahmen von PISA getestet wurden. Gemäß dem dabei entwickelten theoretischen Modell wurde das Fachwissen und fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte in Mathematik getestet und die Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten der Lehrer\*innen mittels Fragebogen erhoben (vgl. Kunter u.a. 2009, 157f.).

sches Verständnis des Schulstoffs“, das „deutlich über Schul- und Alltagswissen“ hinausgeht (2009, 156). Das *fachdidaktische Wissen* und Können beinhaltet das „Wissen über fachspezifische Instruktionsstrategien, über das Potenzial von mathematischen Aufgaben und über fachbezogene Schülerkognitionen“ (ebd.). Das *pädagogische Wissen* ist hingegen fachunspezifisch und beschreibt das „Verständnis von kognitiven Verarbeitungsprozessen, Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, Unterrichtsplanung, Unterrichtsmethoden und Strategien der Klassenführung sowie Wissen über Diagnose und Bewertung“ (ebd.). Außerhalb des Unterrichts sind „Kenntnisse über Vernetzung und Verhalten im übergeordneten schulischen Kontext (*Organisationswissen*)“ und „adaptive effektive Gesprächsführung [...] im Hinblick auf die Kommunikation mit Kollegen, Eltern und Schülern (*Beratungswissen*)“ relevant (ebd.; Herv. der Verf.). Der Annahme von Weinert (2001a) folgend, dass Kompetenz nicht nur kognitive Aspekte, sondern weitere Teilkompetenzen umfasst, enthält auch das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006; 2011) zusätzliche Aspekte, die zur Umsetzung der Handlung befähigen. *Überzeugungen* schließen „Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme“ ein (Kunter u.a. 2009, 156f.). Je nachdem welche Überzeugungen Lehrer\*innen hinsichtlich Lehren und Lernen haben, werden sie unterschiedlich handeln. *Motivationale Aspekte* und *selbstregulative Fähigkeiten* sind ebenso wichtige Bestandteile der professionellen Kompetenz von Lehrer\*innen, damit verbunden sind Engagement, Distanzierungsfähigkeit, berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, sowie Freude und Interesse an der Berufsausübung (ebd., 157).

Folgt man diesem Modell, wird für den Umgang mit Diversität und der Förderung von Interessen und Begabungen Professionswissen benötigt. Das Professionswissen ist notwendig, damit der/die Lehrer\*in die unterschiedlichen Interessen, Potentiale und Begabungen bei den Schüler\*innen überhaupt erst erkennen, diagnostizieren sowie richtig einschätzen kann, worin die Stärken und Schwächen des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin liegen. Hierfür ist ausreichend Fachwissen und pädagogisches Wissen erforderlich. Des Weiteren ist auch das fachdidaktische Wissen von Bedeutung, um auf die Interessen, Potentiale und Begabungen des Schülers/der Schülerin eingehen und dementsprechend individuelle Unterrichtsmaßnahmen setzen zu können. Der/die Schüler\*in kann somit individuell gefördert und in seinem/ihrem Lernprozess professionell begleitet werden. Unterstützend kann hier sowohl das Beraterwissen für die Gesprächsführung mit den Schüler\*innen sein, als auch das Organisationswissen, um sich über die Möglichkeiten und Grenzen im System Schule bewusst zu sein. Auch die eigenen emotionalen Aspekte des Lehrers/der Lehrerin, nämlich der Enthusiasmus, die Freude und das Interesse an dem/r einzelnen Schüler\*in, sind für das Erkennen und spezifische Fördern von Interessen, Potentialen und Begabungen notwendig (Motivationale Orientierungen). Gleichzeitig ist die Selbstwirksamkeit, dass sie

selbst als Lehrer\*in bei den einzelnen Schüler\*innen etwas bewirken können, und das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen wichtig (Selbstregulation). Zusätzlich sind die Überzeugungen der Lehrer\*innen, dass jede/r Schüler\*in Potentiale in sich trägt, die gefördert und ausgebaut werden können, eine wichtige Voraussetzung für Begabungsförderung (Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele).

#### **4.2 Modell Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK)**

Das Modell Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext nach Schratz u.a. (2007; 2011) beschreibt Lehrer\*innenkompetenzen aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive. Ähnlich zum vorigen Modell von Baumert und Kunter (2006; 2011) wird auch in diesem Konzept zur Professionalität von den spezifischen Anforderungen ausgegangen, hier jedoch mit einem Fokus auf die in sich widersprüchliche Struktur professionalisierter Handlungslogiken (vgl. Oevermann 1996). Von dieser Grundlage aus wurden in einem Konsultationsprozess mit Expert\*innen aus allen Bereichen des Bildungssystems Kompetenzfelder, sogenannte Domänen der Professionalität, entwickelt. Der Kompetenzbegriff ist aber nicht wie bei Baumert und Kunter (ebd.) ein pädagogisch-psychologischer, wonach Kompetenz subsumtionslogisch messbar ist, sondern in diesem Modell wird Kompetenz nach dem Ansatz von Giddens (1997) phänomenologisch betrachtet. Struktur und Handeln gehen ineinander über, stehen in einer Wechselwirkung und bedingen einander in einem rekursiven Verhältnis, d.h. sie werden zwar professionstheoretisch gerahmt, sind in ihrer Ausprägung jedoch immer nur von Fall zu Fall erfassbar (vgl. Schrittmesser 2011). Beide Modelle beleuchten demnach ein und denselben Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Rahmen der Analyse der weiter unten dargestellten empirischen Daten werden diese beiden Perspektiven wieder aufgegriffen und einander gegenübergestellt.

Die Professionalität von Lehrer\*innen wird im EPIK-Modell in fünf Domänen zusammengefasst, welche von dem/der einzelnen Lehrer\*in zu erarbeiten und zu entwickeln sind, „sich jedoch nur dann voll entfalten [können], wenn neben individuellen Lernprozessen auch höherstufige Prozesse und Entwicklungsschübe [...] des gesamten Systems stattfinden“ (Paseka u.a. 2011, 24; Anm. der Verf.). Die Domänen sind: (1) Reflexions- und Diskursfähigkeit, (2) Professionsbewusstsein, (3) Kooperation und Kollegialität, (4) Differenzfähigkeit und (5) Personal Mastery.

*Reflexions- und Diskursfähigkeit* beschreibt die Kompetenz, sich vom eigenen Tun zu distanzieren, den eigenen Unterricht beobachten und beurteilen zu können und Situationen aus dem Lehrer\*innenalltag in einem Fachdiskurs unter Kolleg\*innen unter Heranziehen von Theoriewissen zu reflektieren und zu analysieren (ebd., 25ff.). Unter *Professionsbewusstsein* verstehen die Forscher\*innen das Bewusstsein der Lehrperson, als Expert\*in zu fungieren. Dabei ist es wichtig, die widersprüch-

lichen Anforderungen wahrzunehmen und das eigene professionelle Wissen im pädagogischen Handeln situationsadäquat umzusetzen (ebd., 29f.). Sich selbst als Lernende\*r zu verstehen und die eigenen Kompetenzen laufend im produktiven Austausch mit anderen Kolleg\*innen weiterzuentwickeln, beschreibt die Domäne *Kooperation und Kollegialität*. Mit Kolleg\*innen kann im fachlichen Austausch lösungsorientiertes Wissen entwickelt werden (ebd., 31ff.). *Differenzfähigkeit* wird von Schratz u.a. (2007, 78) als Kompetenz bezeichnet, mit der es möglich wird, sich auf die Diversität im Klassenzimmer einzulassen, sie wertzuschätzen und als Potential nutzen. Differenzfähigkeit „erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht und die Fähigkeit [...] individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und selbstorganisierte Lernprozesse zu initiieren, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen sind dabei wesentliche Voraussetzungen für den Umgang mit Unterschieden.“ (ebd.; Herv.i.O.). Professionswissen und -können wird in der Domäne *Personal Mastery* als Grundvoraussetzung für die Entwicklung der zuvor genannten Kompetenzfelder angesehen (ebd., 73). Dieses Professionswissen und -können in der jeweiligen Situation wirksam einzusetzen und dabei sich selbst als Lernaufgabe zu sehen, wird als bedeutend hervorgehoben (ebd.).

Für den Umgang mit Diversität und die Förderung verschiedener Interessen und Begabungen ist die Differenzfähigkeit der Lehrer\*innen von primärer Bedeutung. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen zu erkennen, sie wertzuschätzen und als Potential zu sehen sind grundlegend, damit in weiterer Folge entsprechende individualisierte und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen ausgewählt werden können, die die Förderung der individuellen Stärken ermöglicht. Hierbei gilt es, die Diversität stets als Ressource wahrzunehmen. Es ist zudem wichtig, das Professionswissen situationsadäquat einzusetzen und sich laufend weiterzuentwickeln (Personal Mastery). Die Reflexionsfähigkeit, sich immer wieder selbst zu beobachten, die gesetzten Maßnahmen zu reflektieren und kritisch zu beurteilen sowie gemeinsam mit Kolleg\*innen zur Diskussion zu stellen (Diskursfähigkeit), sind für einen professionellen Umgang mit Diversität erforderlich. Kolleg\*innen können individuellen Falldeutungen und maßgeschneiderten Lernförderungen als fachliche Berater\*innen herangezogen werden und bei der Suche nach weiteren Lösungsmöglichkeiten behilflich sein (Kooperation und Kollegialität). Dabei ist eine Expert\*innenhaltung des Lehrers/der Lehrerin einzunehmen, mit der die Widersprüche im diversen Klassenzimmer, die verschiedenen Interessen und Begabungen des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin mit den Anforderungen der gesamten Klasse zu vereinen, ausgehalten werden können und professionell entschieden werden kann, ob gemeinsame oder adaptive Tätigkeiten gesetzt werden sollen (Professionsbewusstsein).



## **5 Empirische Untersuchung zu Lehrer\*innenkompetenzen im Umgang mit Diversität**

Bei der empirischen Untersuchung zu Kompetenzen von Lehrer\*innen im Umgang mit Diversität im Klassenzimmer soll im vorliegenden Artikel und vor dem Hintergrund der zuvor angestellten theoretischen Überlegungen folgende Frage weiterverfolgt und empirisch überprüft werden: Welche Kompetenzen brauchen die Lehrer\*innen von heute für eine professionelle Berufsausübung, die für gelingendes Lehren und Lernen vor dem Hintergrund diverser Schüler\*innenpopulationen förderlich sind?

In weiterer Folge werden Forderungen an die Lehrer\*innenbildung am Beispiel des Lehramtsstudiums für Sekundarstufe I und II im Verbund Nord-Ost und des dort eingeführten Eignungsverfahrens diskutiert. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen während des Lehramtsstudiums erworben werden können und welche dieser Kompetenzen günstiger Weise bereits vor dem Studium in Grundzügen vorhanden sein sollten, um das Lehramtsstudium eher erfolgreich absolvieren zu können.

### **5.1 Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrer\*innen**

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Begabungsförderung als Kinderrecht“ wurden – neben anderem Datenmaterial – halb strukturierte Interviews mit Lehrer\*innen geführt, die in dem jeweiligen schulischen Schwerpunkt zur Begabungsförderung involviert sind. Am Forschungsprojekt nahmen acht Schulen (eine Volksschule, zwei Neue Mittelschulen, vier Allgemeinbildende Höhere Schulen, wovon eine zugleich auch Neue Mittelschule ist, sowie eine Berufsbildende Höhere Schule) aus drei österreichischen Bundesländern (Wien, Salzburg und Steiermark) teil. Insgesamt handelt es sich um 17 Interviews (6 Gruppen- und 11 Einzelinterviews) mit insgesamt 40 Lehrer\*innen (Tabelle 1). Die Interviews wurden anschließend transkribiert.

Diese Lehrer\*innen-Interviews werden im vorliegenden Artikel herangezogen, um erforderliche Kompetenzen für den Umgang mit Diversität im Klassenzimmer, im Speziellen mit Begabungsförderung, herauszuarbeiten. Für die Analyse der Lehrer\*innenkompetenzen im Umgang mit Diversität wurden die Transkripte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert. Durch das systematische, regelgeleitete Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse kann das Transkriptionsmaterial in seinem Kommunikationszusammenhang erfasst werden und hinsichtlich den in Äußerungen der Lehrkräfte sich darstellenden Kompetenzvorstellungen analysiert werden. Im Folgenden werden nun die thematisierten Lehrer\*innenkompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Diversität, die aus der qualitativen Inhaltsanalyse hervorgehen, präsentiert.



**Tab. 1:** Übersicht über die durchgeführten Lehrer\*innen-Interviews (w=weiblich; m= männlich)

Schule	Bundesland	Schulart	Anzahl der Lehrer*innen-Interviews	Anzahl der interviewten Personen (m/w)
Schule 1	Wien	BMHS	2	1 (1 w) 4 (3 w, 1 m)
Schule 2	Wien	NMS	1	8 (6 w, 2 m)
Schule 3	Wien	NMW/BRG/ORG	1	4 (3 w, 1 m)
Schule 4	Wien	VS	1	2 (2 w)
Schule 5	Salzburg	RG	5	1 (1 m) 1 (1 w) 1 (1 m) 1 (1 w) 1 (1 w)
Schule 6	Salzburg	BORG	4	1 (1 m) 1 (1 w) 1 (1 m) 1 (1 w)
Schule 7	Steiermark	NMS/BG/BRG	1	5 (3 w, 2 m)
Schule 8	Steiermark	NMS	2	1 (1 w) 6 (5 w, 1 m)
<b>Insgesamt</b>			<b>17</b>	<b>40 (29 w, 11 m)</b>

In den Interviews wurde Begabungsförderung als Entdeckung und Förderung von Interessen und Stärken beschrieben. Hierbei geht es vor allem darum, auf einzelne Schüler\*innen individuell einzugehen, ihnen zu helfen ihre Begabungen hervorzukehren und ihre Interessen und Stärken zu fördern.

„Die [Schüler\*innen; Anm. der Verf.] haben oft viele Talente, die man im normalen Unterricht gar nicht sieht. [...] also da können's wirklich ihre Stärken einbringen und da ist es zum Beispiel auch eine Stärke, wenn man eine andere Sprache spricht [...] und dann können's wirklich ihre Kompetenzen und Talente auch sehr schön zeigen.“ (Lehrerin aus Schule 1/2, 3, Z. 128-137).

„Da muss man erstmal herausfinden, was können die Kinder denn? Welche Kompetenzen besitzen die Kinder? [...] mit der Zeit bekommt man mit, dass sie Kinder sind, die haben da ganz spezielle Begabungen. Ist ja nicht, dass sie allgemein [...] super drauf sind, sondern dass da bestimmte Sachen erstmal ja auch unterstützend [...] helfen muss, dass sie die [Begabungen; Anm. der Verf.] auch einmal hervorkehren.“ (Lehrer aus Schule 2, 4, Z. 180-184).

Die Lehrer\*innen fokussieren vermehrt die Stärken statt die Schwächen, was eine Lehrerin aus Schule 1 im Interview auch explizit anspricht.

„Es soll ein attraktives Angebot für Schülerinnen und Schüler sein, die sich auch entsprechend weiterentwickeln möchten, weil es auch eine starke Fokussierung auf Stärken statt Fehler [ist; Anm. der Verf.] [...]“. (Lehrerin aus Schule 1/1, 3, Z. 113).

Auch Schule 7 spricht die Förderung der Stärken als klares Ziel an (Schule 7, 7, Z. 293-300). Die damit verbundenen Überzeugungen und Zielsetzungen der Lehrer\*innen werden bei Schule 1, 2, 7 und 8 deutlich. Den Lehrer\*innen sei es wichtig, dass die Schüler\*innen selbst aktiv werden und ihre Interessen und Potentiale durch Ausprobieren erkennen (Schule 1/2, 2, Z. 96-102). Ebenso besteht das Ziel, an der allgemeinen Lerneinstellung und Lernleistung der Schüler\*innen etwas zu bewirken und die Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit zu fördern (Schule 1/1, 9, Z. 441; Schule 8/1, 6, Z. 213-215). Die große *motivationale Orientierung*, aktiv zu sein, Veränderungen durchzuführen und die Schule zu entwickeln und zu verbessern, zeigte sich vor allem in Schule 2 (Schule 2, 1, Z. 42-43; 2, Z. 66-67). Auch bei Schule 1 wird die Motivation und Zufriedenheit der Lehrer\*innen deutlich.

„Wenn ich mir die Kollegenschaft anschau‘, gibt’s bei uns überdurchschnittlich viele Kolleginnen und Kollegen, die sehr leistungswillig und sehr leistungsbereit sind und sehr gern innovativ tätig sind. Also unser Herr Direktor (...) hat’s geschafft, viele Leute an die Schule zu binden, die gerne einfach (...) am neuesten Stand der Technik und sehr innovativ unterwegs sind und die gerne mit Schülern arbeiten, das ist auch ganz wichtig [...].“ (Lehrerin aus Schule 1/1, 4, Z. 159-163).

In den Interviews lässt sich die positive *Wertehaltung und Überzeugung* der Lehrer\*innen gegenüber ihrer Arbeit, den Schüler\*innen sowie gegenüber der Diversität im Klassenzimmer deutlich erkennen.

„Das eben hier das Besondere ist, dass (...) Schülerinnen und Schüler aus so – mit so vielen verschiedenen Hintergründen, mit verschiedener Herkunft, mit verschiedenen Religionen hier sind und ich glaube, dass davon auch viel profitiert wird.“ (Lehrerin aus Schule 1/2, 3, Z. 146-149).

Die Lehrer\*innen in den Schulen 1, 2, 7 und 8 haben eine sehr wertschätzende Haltung gegenüber den Schüler\*innen und pflegen einen respektvollen Umgang mit ihnen (Schule 1/2, 8, Z. 372; Schule 2, 6, Z. 257-258; Schule 7, 2, Z. 42-43; Schule 8/1, 6, Z. 226). Den Schüler\*innen etwas zutrauen, diese Einstellung wird auch als sehr bedeutend für den professionellen Umgang mit Diversität hervorgehoben.

„Vor allem darauf zu schauen, wer kann was gut [...]. Nicht darauf zuschauen, was können die Leute nicht [...]. Das wissen sie meiner Erfahrung nach eh ganz gut, wo sie nicht gut sind, sondern eher drauf zu schauen, wo bin ich gut und wo kann ich [als Lehrer; Anm. der Verf.] auch unterstützen.“ (Lehrer aus Schule 1/2, 4, Z. 174-177).

Die ressourcen- und lösungsorientierte Haltung der Lehrkräfte lässt erkennen, dass die unterschiedlichen Begabungen und Interessen wertgeschätzt und als Mehrwert anerkannt werden. Hinsichtlich Haltung, Einstellung und Zielsetzung

hebt sich Schule 3 sehr deutlich von den anderen Interviews ab. Die Lehrer\*innen aus Schule 3 fokussieren vermehrt die Schwächen der Schüler\*innen und sind laufend damit beschäftigt, Defizite in der Klasse auszugleichen.

„Für mich ist es, als erstes zu schauen, welche Begabungen haben die Kinder oder auch welche Probleme, in welchen Fächern sind die Probleme, [...] es geht sehr häufig natürlich, die schwachen Kinder in Begabungen, die sie nicht haben, zu fördern, dort, wo sie Schwächen haben und halt auch denen, die sehr begabt sind, versuchen Raum zu geben, dass sie dort auch weitergehen können, was der schwierigere Teil der Aufgabe eigentlich ist.“ (Lehrerin aus Schule 3, 2, Z. 78-82). Ihre Kollegin ergänzt: „Dem möcht' ich mich einfach anschließen und da hab' ich auch das Gefühl, dass [das; Anm. der Verf.] ein Defizit in meiner Arbeit ist. Dass das etwas ist, was ich nicht gut oder wir miteinander hier nicht so gut bewältigen. Das wäre die, die Förderung der wirklich gut begabten Kinder und das andere würd' ich weniger als Begabungsförderung als Schwächen ausgleichen bezeichnen und das steht schon sehr im Vordergrund und auch da seh' ich Defizite, dass es wirklich gelingt.“ (Lehrerin aus Schule 3, 2f., Z. 97-101).

Auch Schule 1 sieht die Förderung von Defiziten als Aufgabe an und bietet unterstützendes Sprachtraining in Deutsch an, jedoch als zusätzliche Aufgabe neben dem Hauptfokus, der Förderung der Stärken (Schule 1/2, 10, Z. 514-515). Es besteht eine große Unsicherheit darüber, was genau zu tun sei und wie Begabungsförderung tatsächlich umgesetzt werden kann (Schule 3, 3, Z. 105-108; 4, Z. 188-192; Schule 4, 1, Z. 14-16).

„Na irgendwie ich finds' immer so als ein [...] Herumlavieren: Mal mehr um den kümmern, mal mehr um den, mal ein Förderkurs [...] am Nachmittag, aber ist – es ist für mich irgendwie noch nicht ganz klar im Kopf, wem ich wirklich da was Gutes tun kann oder wo ich find', wo es mir wirklich gelingt, Defizite auszugleichen. Es ist – ich, ich bleib' beim Begriff ein bissl Herumlavieren.“ (Lehrerin aus Schule 3, 3, Z. 105-108).

Die Lehrer\*innen aus Schule 3 sprechen hier sehr deutlich von der fehlenden Zielsetzung, sodass ihr Alltag mehr von einem „Herumlavieren“ (Schule 3, 3, Z. 105) und „Herumwurschteln“ (Schule 3, 4, Z. 161) geprägt sei, statt von einer gezielten Begabungsförderung. Die Kompetenz, das Expert\*innenwissen einzusetzen und weiterzuentwickeln, im Sinne der *Personal Mastery*, scheint hier schwierig und wird bei den Lehrer\*innen aus Schule 3 angesprochen.

„Aber trotzdem plagen wir uns damit, also so ist es nicht.“ (Lehrerin aus Schule 3, 9, Z. 458). Ihre Kollegin stimmt dem zu: „Na ja natürlich plagen wir uns.“ (Lehrerin aus Schule 3, 9, Z. 560) und erzählt weiter: „Ich schaffs auch nicht oder vielleicht bin ich auch zu bequem, aber dass ich jetzt den Deutschunterricht so gestalte, dass ich sag: Ihr machts jetzt das und ihr machts jetzt das, und das immer so mach', mach' ich – schaff ich eigentlich – bei dem Buch vielleicht, ja, aber ansonsten, ja, würde ich unter Überforderung oder [...] ja, ehrlich.“ (ebd., 4, Z. 189-192).

Die Lehrer\*innen sprechen über die Überforderung durch die zusätzliche Aufgabe der Begabungsförderung. Auch die Lehrer\*innen aus Schule 4 erzählen von der Schwierigkeit der *Selbstregulations- und Distanzierungsfähigkeit* und, dass sie in ihrer Arbeit an die eigenen Grenzen stoßen. Sie haben bereits alles ausprobiert, aber die Kinder wollen nicht, daher sei eine weitere Förderung der Stärken und Interessen der Schüler\*innen nicht möglich (Schule 4, 1, Z. 20-22). Der Umgang mit den unterschiedlichen Anforderungen im diversen Klassenzimmer scheint für die Lehrer\*innen aus Schule 3 und 4 schwierig und überfordernd und verdeutlicht die Bedeutung des *Professionsbewusstseins* nach dem EPIK-Modell. Die Herausforderung des beruflichen Alltags wird auch bei den anderen Interviews thematisiert, so benötige Begabungsförderung viel Energie und Kraft, die ständigen Innovationen seien herausfordernd und es sei schwierig allen Schüler\*innen in der Klasse gerecht zu werden (Schule 1/1, 10, Z. 511-513; Schule 3, 2, Z. 89-92; Schule 4, 1, Z. 4; Schule 8/1, 5, Z. 186-187). Die teilweise sogar explizit angesprochene Überforderung mancher Lehrer\*innen in Bezug auf Begabungsförderung wird in den folgenden Interviewausschnitten sehr deutlich.

„Ich glaub‘ die Herausforderung ist einfach, die ich für mich erlebe, ist, auf die Einzelpersonen wirklich so einzugehen, wie sie es wirklich brauchen. [...] Dass ich kein Programm abspiele [...], sondern dass ich individuell genau auf die Person, die jetzt etwas Bestimmtes von mir braucht, eingehen kann und das sind mitunter bis zu 30 Personen in einer Klasse und das ist eine Herausforderung.“ (Lehrer aus Schule 1/2, 11, Z. 527-532).

„Wobei dieses allen [Schüler\*innen; Anm. der Verf.] gerecht werden, irrsinnig stressig ist (ahh) noch dazu, wenn man erkennt, dass ma Kinder hat, die besondere Begabungen haben und aufgrund dessen a sehr schwIERig sind, die dann dort dann wirklich abzuholen, ist für mich eine mega Herausforderung und muss ich ehrlich sagen, überfordert mich grad derzeit in dieser Klasse teilweise.“ (Lehrerin aus Schule 4, 1, Z. 13-17).

Äußere Faktoren wie Zeit und Freiheiten werden von den Lehrer\*innen als hinderlich angesprochen. Im beruflichen Alltag sei meist sehr wenig Zeit, um auf die vielfältigen Interessen und Stärken der Schüler\*innen ausreichend eingehen zu können, der Zeitdruck wird durch den strikten Lehrplan und den Standardisierungstendenzen wie beispielsweise der Zentralmatura deutlich (Schule 5/1, 4, Z. 102-104; Schule 5/2, 3, Z. 74-75; Schule 5/4, 4, Z. 104-117).

Neben den personalen Kompetenzen wurden in den Interviews auch das *Professionswissen* angesprochen. Es sei wichtig zu wissen, dass es verschiedene Begabungen gibt und sich dessen bewusst zu sein:

„Nja, dass ich des erstnsamal anerkenn, dass es vaschiedene Begabungen gibt [...] dass is auch wahrnehme [...], also wo i da überhaupt aufnehmen kann, wo is jetzt vielleicht

a bissl mehr da oder wo, wo kann er sch-speziiell zum Beispiel mehr leisten oder mehr (atmet tief ein) mehr Wissen zeigen und, und dass i hoid dann drauf eingehen kann [...].“ (Lehrer aus Schule 5, 3, Z. 74-78).

Das *Organisationswissen* hat im Umgang mit Diversität allerdings eine weniger bedeutende Rolle für die Lehrer\*innen und wurde lediglich von Schule 2 angesprochen, dass es wichtig sei, bei der Schulentwicklung aktiv zu sein und „sich als aktiven Teil des Systems zu verstehen“ (Schule 2, 2, Z. 69-70). In den Interviews sehr hervorgetreten ist das *Beratungswissen* nach dem Modell professioneller Kompetenz, das von den Lehrer\*innen für den Umgang mit Diversität als sehr bedeutend angesehen wird. Die Beziehung und der Kontakt zu den Schüler\*innen sei enorm wichtig, offene Kommunikation braucht Vertrauen und von den Lehrer\*innen ist Beziehungsarbeit zu leisten.

„Das A und O an dieser Schule als Lehrer ist, dass man Beziehung zu den Kindern aufbaut, weil über Beziehungsarbeit funktioniert das, mit solchen Kindern überhaupt zu arbeiten. Und das hat sich aber bis jetzt bewährt [...] Die Beziehungsarbeit ist eine der wichtigen Voraussetzungen, glaub' ich, dass man Begabungen findet und fördert. [...] Die Kinder brauchen ja Vertrauen, die müssen ein Vertrauen haben, dass sie ein bisschen offener sind und wir müssen ja die Kinder ja auch besser kennenlernen, nicht.“ (Lehrer aus Schule 2, 4, Z. 170-175; Z. 193-195).

Die Lehrer\*innen selbst pflegen meist einen sehr engen Kontakt zu ihren Schüler\*innen und schätzen den Kontakt zu den Eltern (Schule 2, 3, Z. 137-139; Schule 8/1, 15, Z. 647-651). Die Lehrer\*innen aus Schule 3 machen bezüglich des Elternkontakts hingegen in den Interviews deutlich, dass sie keine Elternarbeit leisten und den Kontakt mit den Eltern meiden (Schule 3, 13, Z. 622-623). Alle anderen Schulen streichen deutlich heraus, dass die Gesprächsführung mit Schüler\*innen, Eltern und Kolleg\*innen sehr bedeutend ist und sie sich in der Rolle des Beraters/der Beraterin (Schule 8/2, 5, Z. 183), des Partners/der Partnerin (ebd.) oder des Coaches (Schule 1/2, 3, Z. 114-117) sehen, um die Schüler\*innen zu begleiten und zu schützen.

Eine Voraussetzung für Begabungsförderung ist das *pädagogisch-psychologische Wissen und die Diagnosefähigkeit*, damit die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler\*innen wahrgenommen und die individuellen Begabungen entdeckt werden können:

„Man kann sich ja auch einmal einzelne Kinder herausnehmen, wenn man merkt, ok, da war jetzt ein Kind, das gar nicht, partout nicht, lautlesen wollte, ok, dann machen wir mal ein paar Stunden alleine und jetzt auf einmal geht's, weil sie merkt: Ist ja gar nicht so schlimm, ich kann das eh. Oder bei der Grammatik, dass man mal kleinere

Gruppen macht und sich ein bissl aufteilt, damit das mit weniger Kindern [...] ja einfach klarer wird.“ (Lehrerin aus Schule 2, 6, Z. 260-264).

Dieses Erkennen und Diagnostizieren von Begabungen wird von vielen Lehrer\*innen als schwierig empfunden (Schule 2, 4, Z. 179-184; Schule 5/1, 3, Z. 74-82; 7, Z. 226-235; Schule 5/2, 9, Z. 312-316). Die *Differenzierung* von unterschiedlichen Interessen und Begabungen bei den Schüler\*innen kann durch den Einsatz von verschiedenen Methoden und Materialien erfolgen und erfordert *Fachwissen und fachdidaktisches Wissen* (Schule 5/1, 3, Z. 60-67; 7, Z. 226-235; Schule 5/4, 3, Z. 67-68). Die Lehrer\*innen nennen vor allem offene Unterrichtsformen, wie Freiarbeit, fächerübergreifendes und themenzentriertes arbeiten als sehr förderlich (Schule 2, 5, Z. 235-238; 10-11, Z. 514-520; Schule 5/1, 4, Z. 99-101). Hierfür benötigt es allerdings Raum, Zeit und Freiheit des Lehrers/der Lehrerin, um spontan auf den/die Schüler\*in eingehen zu können (Schule 2, 5, Z. 235-238; 244-249; Schule 4, 1, Z. 5-8; Schule 5/1, 4, Z. 100-101; Schule 5/2, 9, Z. 312-316; Schule 8/1, 7, Z. 291-292). Da die Lehrer\*innen die meiste Zeit zu zweit oder dritt in der Klasse unterrichten, sei ein individuelles Eingehen und eine flexible Gruppeneinteilung möglich (Schule 2, 5, Z. 233-235; 7, Z. 329-333; Schule 3, 3, Z. 131-135; Schule 5/1, 3, Z. 60-67; Schule 7, 10, Z. 454-461; 11, Z. 463-466). Wenn sie alleine in der Klasse sind, dann können sie „nur“ unterrichten, es sei dann keine Begabungsförderung möglich, „weil dann mach' ich halt Unterricht, ja“ (Lehrerin aus Schule 3, 4, Z. 155). Dieses Problem kennt auch Schule 4, wo sie in sogenannten „Fixstunden [...] bestimmte Inhalte einfach vermitteln müssen“ (Lehrerin aus Schule 4, 4, Z. 102-105). Die *Kollegialität und Kooperationsfähigkeit* im Teamteaching wird von den Lehrer\*innen als sehr unterstützend erlebt und auch der regelmäßige Austausch im Team ist den Lehrer\*innen sehr wichtig (Schule 2, 5, Z. 233-235; 7, Z. 329-333; Schule 3, 3, Z. 131-135; Schule 5/1, 3, Z. 74-82; Schule 7, 10, Z. 454-461; 11, Z. 463-466). In den laufenden Fallbesprechungen und Teamsitzungen können sie Probleme besprechen, Lösungen finden und sich gegenseitig unterstützen (Schule 2, 2, Z. 68-69; 3, Z. 135-136; Schule 3, 6, Z. 263-269; Z. 276-278; Schule 4, 5, Z. 155-156).

„Das ist nicht das Problem von den Lehrern in der Klasse oder vom dem oder so, das ist das Problem vom Team. Wir im Team überlegen, was man machen kann, weil es eigentlich alle betrifft. [...] In der Großgruppe finden wir eher eine Lösung, als wenn ich mir jetzt da alleine, zu zweit oder ganz alleine überlege, was kann ich mit dem jetzt machen.“ (Lehrer aus Schule 2, 14, Z. 700-705). Seine Kollegin ergänzt: „Dass wir uns im Team quasi, dass nicht einer das Problem hat, sondern dass wir alle sozusagen in einem Boot sitzen und uns das gemeinsam anschauen und das Team hat ja auch das – das – diese wunderbare Funktion, wenn man ein Kind hat, wo man nicht kann [...]: Kannst du mal? Ich kann einfach nicht mehr, ja?“ (Lehrerin aus Schule 2, 14, Z. 713-716).

Die Lehrer\*innen unterstützen sich gegenseitig durch *Kollegialität*, *Reflexions- und Diskursfähigkeit* im fachlichen Austausch, aber auch informelle Gespräche in der Kollegenschaft werden als wertvoll erachtet (Schule 4, 5, Z. 155-156). Für den Umgang mit Diversität sehen die Lehrer\*innen die offene Kommunikationsbasis zwischen den Kolleg\*innen, das Zusammenhalten und das positive Klima als bedeutend an (Lehrerin aus Schule 1/1, 1, Z. 15-16; Schule 2, 11, Z. 531-532; Schule 8/1, 6, Z. 236-238; Z. 243; Schule 8/2, 1, Z. 18-22). Die zu Hilfenahme eines weiteren Helfernetzwerks in der Schule mit Supervisionen wurde von Schule 2 ergänzend erwähnt (Schule 2, 4, Z. 201-203; 5, Z. 209-211; 14, Z. 707-709).

Diese Ergebnisse zu den Kompetenzen im Umgang mit Diversität aus den Lehrer\*innen-Interviews entsprechen auch jenen Kompetenzen, die professionelles Handeln auszeichnen und in den beiden Modellen (Modell professioneller Kompetenz und Modell zur Professionalität im internationalen Kontext) eingangs beschrieben wurden. In den Interviews wurde vor allem das *Beratungswissen* für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung mit den Schüler\*innen sowie für die Beratung von Schüler\*innen und Eltern als höchstrelevant in Bezug auf Begabungsförderung angesehen. Nur wenn eine vertrauensvolle Beziehung zum/r Schüler\*in besteht, kann sich der/die Schüler\*in öffnen und seine/ihre Interessen und Begabungen zeigen. Für die Identifizierung und Förderung von Begabungen ist die Vertrauensarbeit daher essentiell. Zusätzlich wurden in den Interviews die *Differenzfähigkeit* mit einhergehendem *Professionswissen* (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen) als weitere zentrale Kompetenzen in den Vordergrund gerückt. Die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen wahrzunehmen, das Wissen über Begabungen damit sie ihre Interessen und Stärken erkennen können und der darauffolgende differenzierte Umgang mit den Schüler\*innen gemäß ihrer Begabungen erfordert Differenzfähigkeit und Professionswissen. So sind differenzierende Unterrichtshandlungen zu setzen (verschiedene Methoden und Materialien), damit spontan auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen eingegangen werden kann. Um mit den unterschiedlichen Anforderungen im diversen Klassenzimmer umgehen zu können, ist stets zu beobachten, was die Schüler\*innen brauchen und entsprechend entweder adaptive oder einheitliche Tätigkeiten anzubieten (*Professionsbewusstsein*). Als weitere wichtige Fähigkeiten wurde in den Lehrer\*innen-Interviews die *Kollegialität und Kooperationsfähigkeit* für den Umgang mit Diversität deutlich. Damit verbunden sind kollegiale Fallbesprechungen (die *Reflexions- und Diskursfähigkeit* bedürfen) und gemeinsames Unterrichten im Teamteaching.

Neben diesen vielen kognitiven Komponenten der Lehrer\*innenkompetenz sind *personale Kompetenzen* für den professionellen Umgang mit Diversität im Klassenzimmer von Bedeutung (wertschätzende Haltung, Motivation, Überzeugungen und Zielsetzungen). In den Interviews zeigte sich, mit Ausnahme von Schule 3,

eine sehr positive Haltung gegenüber den Schüler\*innen mit ihren diversen Begabungen.

Es konnte gezeigt werden, dass die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse die Lehrer\*innenkompetenzen aus den beiden beschriebenen theoretischen Modellen bestärken und empirisch ergänzen. So erfordert ein professioneller Umgang mit einer diversen Schüler\*innenpopulation viele Kompetenzen. Nach Blömeke u.a. (2004) sind diese Kompetenzen bereits im Lehramtsstudium zu erwerben und kontinuierlich zu erweitern, da bereits dort die Wurzeln des pädagogischen Handelns liegen. Aus diesem Grund soll nun im nächsten Kapitel anhand des Eignungsverfahrens des Lehramtsstudiums im Verbund Nord-Ost nachgegangen werden inwiefern die Kompetenzen für den Umgang mit Diversität bereits im Lehramtsstudium berücksichtigt werden.

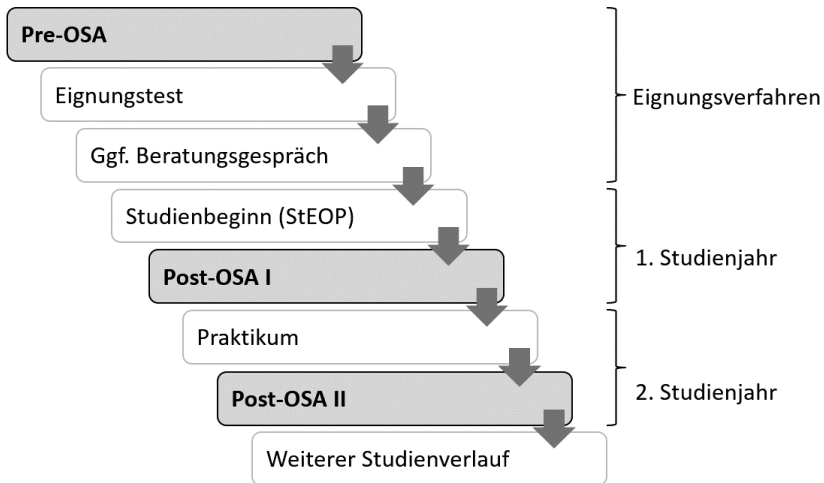
## 5.2 Dispositionen vor dem Lehramtsstudium am Beispiel des Verbunds Nord-Ost

Im Rahmen des Projektes „Pre-/Post-Self-Assessment (PPSA)“<sup>3</sup> zum Eignungsverfahren für das Lehramtsstudium an der Universität Wien hat sich das Forscher\*innenteam in den letzten Jahren sehr intensiv damit beschäftigt, welche Dispositionen günstiger Weise schon vor dem Lehramtsstudium in Grundzügen vorhanden sein sollten, damit das Studium eher erfolgreich abgeschlossen wird (vgl. Neunteufl & Bugelnig 2017). Unter Eignung kann die „Summe der körperlichen Voraussetzungen, der *Einstellungen* und Motivationen, der *Kenntnisse* und *Fähigkeiten*, der Lernbereitschaft und der Lernfähigkeit einer Person, die in Hinblick auf die Bewältigung konkreter Aufgabenstellungen (z.B. bei der Berufsausbildung) erforderlich sind“ verstanden werden (Schaub & Zenke 2007, 180; Herv.i.O.). Aus diesem Bestimmungsversuch von Schaub und Zenke (ebd.) geht hervor, dass die Eignung einer Person für eine konkrete Aufgabenstellung durch verschiedene Merkmale erfasst werden kann. Somit müssen bestimmte Voraussetzungen, sogenannte Dispositionen bei dieser Person vorliegen, die eine Eignung erkennen lassen.

Als bildungsökonomische Maßnahme zur Verringerung von Fächerwechsel und Studienabbrüchen wurde im Studienjahr 2014 an der Universität Wien ein verpflichtendes Eignungsverfahren für das Lehramtsstudium implementiert, das seit der Einführung des Verbundstudiums auch für den gesamten Verbund Nord-Ost zum Einsatz kommt (Abbildung 1).

3 Das PPSA-Projekt wurde unter der Leitung von Lutz-Helmut Schön und Ilse Schrittemser mit den Kooperationspartnern Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems und Universität Salzburg durchgeführt.





**Abb. 1:** Das Eignungsverfahren und der weitere Studienverlauf im Verbund Nord-Ost (Neunteufl & Bugelnig 2016, 212)

Ein Bestandteil des Eignungsverfahrens<sup>4</sup> ist das *Online-Self-Assessment vor Studienbeginn (Pre-OSA)*. Das Pre-OSA im Eignungsverfahren des Verbunds Nord-Ost ist, ähnlich wie andere OSAs, ein webbasierter Selbsttest für Studieninteressierte vor Beginn des Studiums. OSAs gelten als wichtiges Instrument bei der Studienorientierung und Unterstützung bei der Studienwahlentscheidung (Hasenberg & Schmidt-Atzert 2014). Sie dienen der Information, Selbstbeurteilung und Entscheidungshilfe der Studieninteressierten und sind neben Tests, Beratungsgesprächen, Assessment-Centers oder kombinierten, mehrstufigen Verfahren ein gängiges Vorgehen an Hochschulen. Dabei gibt es im Einsatz und Durchführung große Unterschiede der OSAs: OSAs können universitätsspezifisch oder fachspezifisch sein, entweder verpflichtend oder fakultativ durchgeführt werden, auf Selbst- oder Fremdelektion abzielen, auch der Zeitpunkt des Einsatzes ist sehr unterschiedlich (vor Studienzulassung, zu Studienbeginn oder während des Studiums). Das Pre-OSA des Verbunds Nord-Ost ist universitätsspezifisch (für den Verbund Nord-Ost) und zugleich fachspezifisch (für das Lehramtsstudium der Sekundarstufe I

<sup>4</sup> Weitere Bestandteile des Eignungsverfahrens sind der schriftliche Eignungstest und das Beratungsgespräch. Der Eignungstest beinhaltet Aufgaben zum logisch-schlussfolgernden Denken, verbale und analytische Grundkompetenzen sowie die Überprüfung der Aneignung von einem vorgegebenen Lernstoff zu bildungswissenschaftlichen Inhalten. Erzielen die Studieninteressierten bei diesem Eignungstest weniger als 30% werden sie zu einem verpflichtenden Beratungsgespräch eingeladen und können nach Teilnahme aller zwei bzw. drei Stufen des Eignungsverfahrens in jedem Fall das Lehramtsstudium im Verbund Nord-Ost aufnehmen.

und II). Es ist von den Studieninteressierten verpflichtend nach der Registrierung zum Studium, d.h. vor Studienbeginn zu absolvieren – das Pre-OSA bildet somit die erste Stufe im Eignungsverfahren. Bis zum Jahr 2016 wurden im Laufe des Lehramtsstudiums noch zwei weitere OSAs (Post-OSA I und II) eingesetzt. Diese beiden Post-OSAs dienten der Unterstützung der Studierenden beim weiteren Vorankommen im Studium (Neunteufl & Bugelnig 2016). Die Post-OSAs wurden adaptiert und sind seit Herbst 2017 im Web in einem interaktiven Tool, dem „Lehramtskompass“, frei für alle Studierenden und Interessierten verfügbar (<https://lehramt-nordost.at/lehramtskompass>).

Im Pre-OSA beantworten Studieninteressierte die Fragen und können so ihre studienbezogenen Dispositionen selbst einschätzen. Dadurch können sie ihre Studienwahl reflektieren und erhalten Informationen zum Studium und eine diagnostische Analyse der eigenen Interessen, Kompetenzen, Erwartungen, etc. (Heukamp u.a. 2009). Dieser Teil des Feedbacks gibt den Studieninteressierten Informationen über deren Passung zum Studium und ist inhärenter Bestandteil jedes OSAs (Karst u.a. 2017). Durch die Selbstreflexion und die zusätzlichen Informationen können sich Studieninteressierte ggf. gegen das Lehramtsstudium entscheiden (Selbstselektion). Das bedeutet, dass sich potentiell ungeeignete Studieninteressierte von sich aus gegen das Lehramtsstudium entscheiden (sollen). Der Einsatz von OSAs ist somit eine bildungsökonomische Maßnahme zur Verringerung von Fächerwechsel und Studienabbrüchen, von dem sowohl Studieninteressierte als auch die Hochschulen profitieren sollen (Karst u.a. 2017, Neunteufl u.a. 2018). Eine Voraussetzung dafür ist die Definition der konkreten Eignungsmerkmale für Studium und Beruf ausgehend von den jeweiligen Studien- (Inhalte, Curriculum) und Berufsanforderungen (Berufsbeschreibung, Aufgaben der Lehrer\*innen). Derzeitige Eignungsverfahren – z.B. Career Counselling for Teachers (CCT) (Mayr 2001), Fit für den Lehrerberuf (FIT-L) (Herlt & Schaarschmidt 2007) – beziehen sich vorrangig auf die Anforderungen im Lehrer\*innenberuf und berücksichtigen jene des Lehramtsstudiums nur am Rande (Bohndick & Buhl 2014, 63). Aufgrund des fehlenden Konsenses zu den professionellen Kompetenzen von Lehrer\*innen werden in der aktuellen Professionalisierungsforschung unterschiedliche Eignungsmerkmale für das Lehramtsstudium bzw. den Lehrer\*innenberuf als bedeutend angesehen, die sich an den verschiedenen Ansätzen von Professionalität orientieren. Einige Wissenschaftler\*innen üben Kritik gegen die Erfassung der Berufseignung aufgrund der mangelnden Prognosekraft zur Vorhersage des beruflichen Erfolgs (vgl. Terhart 2007, Rothland 2011). Die Probleme liegen in der Schwierigkeit, eindeutige Indikatoren für die Eignung als Lehrkraft festzusetzen und diese zu messen.

In der Entwicklung des Pre-OSAs wurden die Erkenntnisse der aktuellen Professionalisierungsdebatte aufgegriffen und Eignungsmerkmale erstellt (Abbildung 2).

Zu diesen Komponenten wurden verschiedene Fragestellungen und Übungsaufgaben entwickelt (vgl. Neunteufl & Bugelnig 2016).

### Modulaufbau des Pre-OSAs

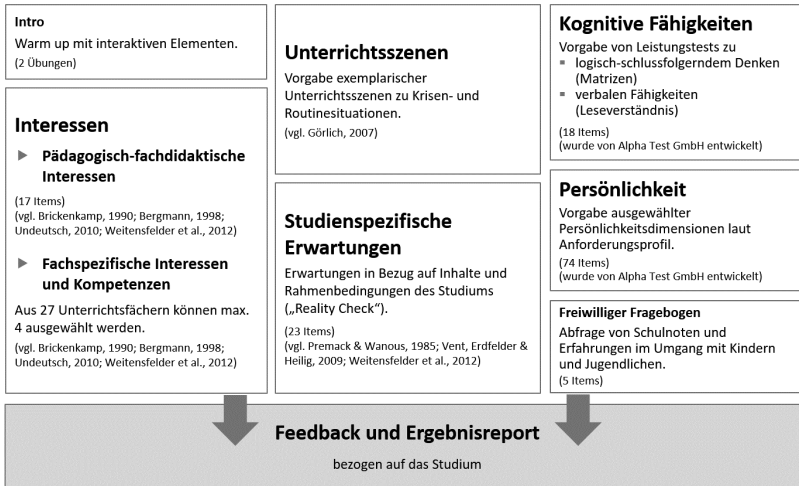


Abb. 2: Modulaufbau des Pre-OSAs (internes Projektmaterial)

Die Auswahl der Eignungsmerkmale für das Pre-OSA des Verbunds Nord-Ost ist sehr stark an den beiden eingangs beschriebenen Kompetenzmodellen gemäß dem kompetenztheoretischen und strukturtheoretischen Ansatz von Professionalität angelehnt. So spiegelt sich das Professionswissen in den Items zu den pädagogisch-didaktischen Interessen und den fachspezifischen Interessen und Kompetenzen. Als zentraler Aspekt im OSA sind hier die fachspezifischen Interessen und Kompetenzen anzuführen. Studieninteressierte haben die Möglichkeit, ihre angedachte Fächerwahl anhand von Fragebögen zu eigenen Interessen und Kompetenzen in den verschiedenen Unterrichtsfächern zu reflektieren und erhalten im anschließenden Feedback Informationen über die einzelnen Unterrichtsfächer, die im Verbund Nord-Ost inskribiert werden können. Dadurch können sie Fächeralternativen erwägen und die Studienwahl bezüglich der zu wählenden Unterrichtsfächer<sup>5</sup> reflektieren (Neunteufl & Bugelnig, 2016, 214f.). Dies stellt auch eine Besonderheit gegenüber anderen Lehramts-OSAs dar (ebd.). Neben Leistungsdispositionen (Kognitive Fähigkeiten) wird der Fokus im Pre-OSA besonders auf die motivationalen und volitionalen Dispositionen gelegt und Bereitschaften, Motive, Orientierungen, Erwartungen, Haltungen sowie Einstellungen

<sup>5</sup> Die Inskription zum Lehramtsstudium mit Bekanntgabe der Unterrichtsfächer erfolgt erst nach Absolvierung des Eignungsverfahrens.

miteinbezogen. Besonders für dieses OSA ist außerdem der Einbezug der Eignungsmerkmale Reflexionsfähigkeit und Fallverstehen. Anhand von dargestellten Unterrichtsszenen werden Studieninteressierte zur Einschätzung realer Arbeits-situationen im Klassenzimmer befragt. Mit diesen Fallvignetten werden sie zur Reflexion angeregt. Dabei wird ihnen verdeutlicht, dass es niemals eine allgemein korrekte Lösung für Klassenzimmer-Szenarien gibt.

Es konnte aufgezeigt werden, dass bei der Entwicklung des Pre-OSAs des Verbunds Nord-Ost Erkenntnisse der aktuellen Professionalisierungsdebatte berücksichtigt wurden und die Eignungsmerkmale theoretisch fundiert sind. Mit den Komponenten im Pre-OSA können bereits erste Aspekte für den Kompetenzaufbau zum Umgang mit Diversität gelegt und Studieninteressierte für die Verschiedenheit der alltäglichen Situationen und Schüler\*innen sensibilisiert werden. Eine Intensivierung dieses Aspekts im Pre-OSA wäre allerdings aufgrund der eingangs dargestellten Ausführungen dringend zu ergänzen, damit Studieninteressierte bereits vor ihrem Lehramtsstudium ausreichend für dieses Thema sensibilisiert werden – immerhin ist es immanenter Bestandteil des zukünftigen Berufsfeldes.

In unterstützenden OSAs während des Studiums hat der Umgang mit Diversität sehr intensiv Eingang gefunden. In den überarbeiteten Post-OSAs I und II, die nun im „Lehramtskompass“ adaptiert und weiterentwickelt wurden, ist Diversität im Klassenzimmer in den Lernbausteinen (Leistungsdiagnostik, Kinderrechte, Lernen verstehen – Unterricht gestalten) als auch in diversen Videos aus der Praxis thematisiert (Abbildung 3).



**Abb. 3:** Lernbausteine des Lehramtskompasses (<https://lehramt-nordost.at/lehramtskompass>)

## 6 Fazit

Es zeigt sich, dass Diversität im Klassenzimmer eine besondere Herausforderung für Lehrer\*innen darstellt. Durch die zusätzlichen Aufgaben der Lehrer\*innen im Umgang mit Diversität, wie der Begabungsförderung, sind weitere Kompetenzen erforderlich. Dabei stützen die analysierten Lehrer\*innen-Interviews die theoretischen Modelle und die empirischen Erkenntnisse aus der aktuellen Professionalisierungsforschung, indem sie vor allem die personalen Kompetenzen (motivationale Orientierungen, Werthaltungen und Überzeugungen) sowie fachliche Kompetenzen (Professions- und Beratungswissen) aus dem Modell professioneller Kompetenz hervorstreichen. Aus dem EPIK Modell wurden durch die Interviews insbesondere die Differenzfähigkeit, das Professionsbewusstsein, die Kooperation und Kollegialität sowie Reflexions- und Diskursfähigkeit in den Vordergrund gerückt.

Gemäß dem kompetenztheoretischen Ansatz ist es generell zuerst wichtig, ausreichend Expert\*innenwissen über Lernprozesse und dem Umgang mit Diversität und Begabungen zu erwerben, damit die unterschiedlichen Interessen und Begabungen der Schüler\*innen mit entsprechendem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen gefördert werden können. Gleichzeitig ist aus strukturtheoretischer Sicht das Erkennen der dabei auftretenden Widersprüche, mit denen Lehrer\*innen speziell auch beim Umgang mit Diversität konfrontiert werden, eine notwendige Fähigkeit, um zu wissen, wann auf die Individualität der einzelnen Schüler\*innen und wann auf die Einheitlichkeit in der Klasse geachtet werden soll. Die durchgehende reflexive Haltung der Lehrer\*innen und die Offenheit für kollegiale Fallbesprechungen wirken im Umgang mit Diversität unterstützend.

In der Lehrer\*innenbildung werden diese Kompetenzen in begleitenden Selbsteinschätzungstools mit gleichzeitigem Beratungsangebot schon intensiv berücksichtigt. Gerade aber vor dem Studium – zum Zeitpunkt der Studienwahlentscheidung – werden diese wichtigen Kompetenzen unzureichend behandelt und sollten in den Eignungsverfahren deutlich mehr Gewicht erhalten. Da diese Kompetenzen für den zukünftigen Beruf und den professionellen Umgang mit Diversität essentiell sind, sollten die Studieninteressierten über diese Aspekte des Lehrer\*innenseins auch ausreichend informiert werden, damit sie eine reflektierte Studienwahlentscheidung treffen können.

## Literatur

- Bauer, J. & Prenzel, M. (2012): European Teacher Training Reforms. *Science*, 336 (6089), 1642-1643.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-54.

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (Hrsg.) (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn u.a.: Klinkhardt.
- Bohndick, C. & Buhl, H.M. (2014): Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1), 63-68.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005): Introduction. In: L. Darling-Hammond & Bransford, J. (Eds.): *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1-39.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522-540.
- Buholzer, A., Zulliger, S. & Zutavern, M. (2015): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Einblicke zum Thema Heterogenität in der Lehrpersonenausbildung. In: C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 1*. Münster: Waxmann, 41-54.
- Eder, F. (2014): Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich. In H. Döbert, B. von Kopp & H. Weishaupt (Hrsg.): *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland*. Münster, Berlin: Waxmann, 149-165.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2015): Vielfältig besonders. Umgang mit besonders begabten Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. In: C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 1*. Münster: Waxmann, 203-216.
- Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R. (Hrsg.) (2015): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Giddens, A. (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Hasenberg, S. & Schmidt-Atzert, L. (2014): Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (1), 8-28.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Herbart, J.F. (1957): *Pädagogische Vorlesungen. Aphorismen zur Pädagogik*. Besorgt von Josef Esterhues. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007): Fit für den Lehrberuf? Fragebogen für die Selbsteinschätzung. Online unter: [http://vbc.de/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/Lehrerstudie/Fragebogen\\_Fit.pdf&t=1299109854&hash=b8fc832102517584219c47be26e083c1415207e9](http://vbc.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/Lehrerstudie/Fragebogen_Fit.pdf&t=1299109854&hash=b8fc832102517584219c47be26e083c1415207e9) (Abrufdatum: 25.02.2014).
- Heukamp, V., Putz, D., Milbradt, A. & Hornke, L.F. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4 (1), 2-8.
- Huberman, M. (1989): The professional life cycle of teachers. In: *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Kappus, E.-N. (2009): Heterogenität. In: PHZ Luzern (Hrsg.): *Lebendige Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I*. Luzern: PHZ Luzern, 50-51.
- Karst, K., Ertelt, B.-J., Frey, A. & Dickhäuser, O. (2017): Studienorientierung durch Self-Assessments: Veränderung von Einstellungen zum Studienfach während der Bearbeitung eines Selbsttests. *Journal for educational research*, 9, 205-227.

- Kliebisch, U.W. & Meloefski, R. (2006): *Lehrersein. Pädagogik für die Praxis*. Hohengehren u.a.: Schneider.
- KMK (2000): *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Aufgaben-Lehrer.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf) (Abrufdatum: 18.09.2017).
- Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.) (2014): *Heterogenität. Zur Hochkonjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- König, J. (2015): Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. Einführung in den Themen- teil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 305-309.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräf- ten: Das COACTIV-Modell. In: O. Zlatkin-Troitsschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz, 153-165.
- Mayr, J. (2001): *Career Counselling for Teachers*. Context. European Education Magazine, 25, 11.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marschke, B. (2011): Interkulturelle Arbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: B. Marschke, H.-U. Brinkmann (Hrsg.): *Handbuch Migrationsarbeit*. Wiesbaden: Springer, 79-92.
- Neunteufl, B. & Bugelnig A. (2016): Das mehrstufige Online-Self-Assessment für Lehramtsstudien an der Universität Wien. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 209-224.
- Neunteufl, B., Atanasoska, A. & Cechovsky, N. (2018): Universitäre Einsparungen durch Unterstüt- zung der Studierenden. In *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 29-36.
- OECD (2005): *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, 70-182.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011): *Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung*. In: M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas, 8-45.
- Pollak, G. (2013): Professionalisierung (in) der Lehrer/innenbildung – Vielzahl und Vielheit eines offenen Konzepts. In: C. Schenz, A. Schenz & G. Pollak (Hrsg.): *Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule*. Berlin: LIT-Verlag, 75-99.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultu- reller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Rothland, M. (2011): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orien- tierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrer- beruf*, 268-313.
- Rott, D. (2017): *Die Entwicklung von Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der indi- viduellen Begabungsförderung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advan- ced*. Münster: Waxmann.
- Schaub, H. & Zenke, K.G. (2007): *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Schatz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007): *Domänen von Lehr- rern/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK)*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 70-80.
- Schatz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.

- Schrittesser, I. (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittesser (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas, 95-122.
- Schubarth, W. & Bilz, L. (2017): Fazit und Folgerungen. In: L. Bilz, W. Schubarth, I. Dudziak, S. Fischer, S. Niproschke, J. Ulbrich (Hrsg.): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 277-284.
- Schulman, L.S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15 (2), 4-14.
- Strittmatter, A. (2007): Gute Lehrkräfte gewinnen ist mehr als eine Selektionsaufgabe. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 7 (2), 26-32.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Erich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Terhart, E. (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, 37-62.
- Terhart, E. (2015): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 1. Münster: Waxmann, 13-30.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Weinert, F.E. (2001a): Concept of competence: A conceptual clarification. In: D.S. Rychen & L.H. Saganik (Eds.): Defining and selecting key competencies. Seattle, WAQ: Hogrefe & Huber Publishers, 45-65.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001b): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.



## Verzeichnis der Autor\*innen

*Christa Bauer, Mag.<sup>a</sup>*

Pädagogische Hochschule Steiermark.

Arbeitsschwerpunkte: Koordinatorin des Schwerpunkts Individualisierung und Begabungsförderung.

Theodor-Körner-Strasse 38, 8010 Graz

Email: [christa.bauer@phst.at](mailto:christa.bauer@phst.at)

*Andrea Fraundorfer, Dr.phil.*

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Arbeitsschwerpunkte: Strategien und Maßnahmen gegen Schulabbruch; Koordination der psychosozialen Unterstützung, Schüler- und Bildungsberatung. Bis Juli 2018: Begabungsförderung.

Freyung 1, 1010 Wien

Email: [andrea.fraundorfer@bmbwf.gv.at](mailto:andrea.fraundorfer@bmbwf.gv.at)

*Sabine Freudhofmayer, BA MA*

Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorien und Methoden der Biographieforschung, qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung.

Porzellangasse 4, 1090 Wien

Email: [sabine.freudhofmayer@univie.ac.at](mailto:sabine.freudhofmayer@univie.ac.at)

*Sven Sebastian Grundmann, M.A.*

Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Verfahren ethischer Entscheidungsfindung, Interkulturelle Kompetenz, Politische Bildung und ihre Didaktik.

Hartmannstr. 14, 71.12, 91052 Erlangen

Email: [sven.grundmann@gmx.at](mailto:sven.grundmann@gmx.at)

*Bernd Hackl, Univ.-Prof. Dr.*

Universität Graz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen, Schule und Gesellschaft, rekonstruktionslogische Unterrichtsforschung.

Merangasse 70/II, 8010 Graz

Email: [bernd.hackl@uni-graz.at](mailto:bernd.hackl@uni-graz.at)

*Denise Hofer, BEd MA*

TIBI-Thomasianum, Institut für Begabungsentwicklung und Innovation an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Begabungsförderung.

Stephansplatz 3, 1010 Wien

Email: deniz.akagac@kphvie.ac.at

*Linda Huber, Prof. Dr. Mag. MSc.*

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Begabungsförderung, Interkulturelle Kompetenz und Fremdspracherwerb.

Mühlbacherhofweg 6, 5020 Salzburg

Email: Linda.Huber@phsalzburg.at

*Barbara Neunteufl, Mag.*

Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung und Wirtschaftsuniversität Wien, Teaching and Learning Services.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Eignungsberatung, Hochschulforschung und Hochschuldidaktik.

Porzellangasse 4, 1090 Wien

Email: barbara.neunteufl@univie.ac.at

*Antonia Paljakka, BA MA*

Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bullying, Kinderrechte und Lehrer\*innenbildung.

Porzellangasse 4, 1090 Wien

Email: antonia.paljakka@univie.ac.at

*Monika Perkhofer-Czapek, Mag. Dr.*

Pädagogische Hochschule Wien.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Begabungsförderung.

Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

Email: monika.perkhofer-czapek@phwien.ac.at

*Renate Potzmann, Dr. BEd MA*

Pädagogische Hochschule Wien. Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Lehrer\*innenberuf.

Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

Email: renete.potzmann@phwien.ac.at

*Julia Reischl, Mag. phil.*

Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer\*innenbildung und Professionalisierung, (qualitativ-empirische) Schul- und Unterrichtsforschung, Lehren und Lernen, Reflexion pädagogischer Praxis.

Porzellangasse 4, 1090 Wien

Email: julia.reischl@univie.ac.at

*Katharina Rosenberger, Priv.-Doz. HS-Prof. Dr.*

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: praxistheoretische Schul- und Unterrichtsforschung, pädagogische Professionalität und Lehrer\*innenbildung.

Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

Email: katharina.rosenberger@kphvie.ac.at

*Bernhard Schratzberger, Prof. Dr. MMag. MA*

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mathematik, Begabungsförderung und Individualisierung.

Akademiestr. 26, 5020 Salzburg

Email: Bernhard.Schatzberger@phsalzburg.at

*Ilse Schrittmesser, Univ.-Prof. Mag. Dr.*

Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung und Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung und Lehrer\*innenbildung.

Porzellangasse 4, 1090 Wien

Email: ilse.schrittmesser@univie.ac.at

*Alois Stifter, Dr.*

Universität Graz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: LehrerInnenbildung und Professionsforschung, Schulpädagogik/Didaktik, rekonstruktionslogische Unterrichtsforschung, Merangasse 70/II, 8010 Graz

Email: [alois.stifter@uni-graz.at](mailto:alois.stifter@uni-graz.at)

*Maria Winter, Prof. Dr.*

Pädagogische Hochschule Steiermark.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsberatung, Koordinatorin des Schwerpunkts Individualisierung und Begabungsförderung, Gender-Mainstreaming-Befragte, EBIS-Beraterin, Lesson-Study-Coach.

Ortweinplatz 1, 8010 Graz

Email: [maria.winter@phst.at](mailto:maria.winter@phst.at)

**Die Rede von Begabungsförderung hat wieder Konjunktur. Aber wie ist es tatsächlich und vor dem Hintergrund einer durch Globalisierung, Migration und Individualisierungsprozesse zunehmend diverser werdenden Schüler\*innenpopulation mit Begabungsförderung bestellt? Was passiert dazu im Klassenzimmer?**

Im vorliegenden Band wird auf Basis der im Zuge eines Schulforschungsprojekts erhobenen Daten dieser Frage unter der Perspektive der Kinderrechte nachgegangen. Kritisch wird beleuchtet, ob das herkömmliche Verständnis von Begabung unter dieser Perspektive noch haltbar ist und welche Konsequenzen sich daraus für Unterricht und Schule und letztlich auch für die Lehrer\*innenbildung ergeben.



### **Die Herausgeberin**

**Ilse Schritteser**, Jahrgang 1956, ist Professorin für Schulforschung und LehrerInnenbildung an der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Schul- und Unterrichtsforschung und Professionalisierung von Pädagog\*innen.

978-3-7815-2284-8



9 783781 522848